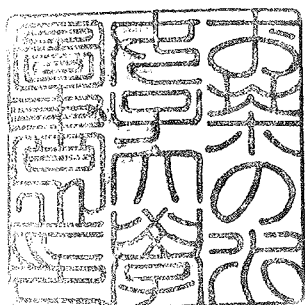


学位論文

数量表現の獲得に関する研究：
英語児と日本語児の発話資料の分析から

お茶の水女子大学大学院人間文化研究科

比較文化学専攻



松藤（只野）薫子

2000年

謝辞

本論文を作成するにあたって、多くの方々にご指導、ご協力をいただいた。

お茶の水女子大学 宮川幸之先生には、本学入学以来、温かいご指導と励ましをいただいた。海老根静江先生、内田伸子先生、相原茂先生、藤原正彦先生、岡崎眸先生には、本論文に対して多くの貴重なコメントをいただいた。

東京大学 今西典子先生には、懇切丁寧にご指導していただき多くのご支援もいただいた。

西尾道子先生には、本論文に関して、英語に関して、暖かいご指導をいただいた。

Diane Nagatomo 先生、Edward.J.Schaefer 先生、Sandra Tanahashi 先生、Huw.F.Oliphant 先生、James Wilcox 先生には、英語に関して多くのご助言をいただいた。

あらゆる面でご指導くださった先生方に深く御礼申し上げたい。

本研究の自然発話資料の収集や実験の実施にあたっては、被験者となっていたいただいたお子さんとそのご家族、足立区立東綾瀬保育園の大久保典子園長、保育士、園児の皆さんに多大なご協力をいただいた。皆様のご協力に深く感謝申し上げます。

林弘美さん、小松千明さん、山腰京子さんには、多くのアドバイスや励ましをいただいた。心から感謝申し上げます。

最後に、両実家の只野忠男・玲子・直樹・幸恵と松藤堅・佳代子には多くの支援を受けた。夫 只野英樹には暖かい理解と協力で、息子 薫にはかわいい笑顔で励まされた。この場を借りて、家族に感謝したい。

目次

第1章 序論	1
1.1 数量表現とは	1
1.2 理論的枠組み	3
1.2.1 生成文法理論と言語獲得	3
1.2.2 原理とパラメータのアプローチに基づく言語獲得理論	6
1.2.2.1 辞書	6
1.2.2.2 パラメータとパラメータ値の固定	7
1.2.2.2.1 pro-drop (空主語) パラメータ	8
1.2.2.2.2 語順のパラメータ	8
1.2.2.3 言語獲得原理	11
1.2.2.4 言語獲得過程とUG	11
1.3 数量表現の獲得に関する先行研究	12
1.3.1 英語児の数量表現の獲得	14
1.3.2 日本語児の数量表現の獲得	18
1.3.3 先行研究のまとめと問題点	21
1.4 本論文の目標	23
1章の注	25
第2章 大人の文法にみられる数量表現の特徴	33
2.1 英語の数量表現の特徴	33
2.1.1 数量表現の対象が持つ意味特性	33
2.1.2 数量表現の意味特性	35
2.1.3 数量表現の分布特性	37
2.1.3のAppendix	42
2.2 日本語の数量表現の特徴	49
2.2.1 数量表現の対象が持つ意味特性	49
2.2.2 数量表現の意味特性	51
2.2.3 数量表現の分布特性	51
2.2.3のAppendix	56
2章の注	74
第3章 子どもの自然発話資料分析	84
3.1 英語児の自然発話資料分析	84
3.1.1 英語の句構造の獲得過程	84
3.1.2 Eveの縦断的自然発話資料分析	85
3.1.2.1 数量表現に関する意味特性	86
3.1.2.2 数量表現の分布特性	94

3.2	日本語児の自然発話資料分析	97
3.2.1	日本語の句構造の獲得過程	98
3.2.2	T男の縦断的自然発話資料分析	99
3.2.2.1	数量表現に関する意味特性	100
3.2.2.2	数量表現の分布特性	111
3.2.3	格助詞「の」の獲得：「数量表現＋の＋名詞」と 「名詞＋の＋名詞」の出現順序について	114
3.3	自然発話資料の分析結果から得られた知見	120
	3章の注	122
第4章	日本語児を対象とした実験から得られた知見	124
4.1	横断的実験	124
4.1.1	目的	124
4.1.2	方法	124
4.1.3	結果	130
4.2	観察児K男に対する実験	140
4.2.1	目的	140
4.2.2	方法	141
4.2.3	結果	141
4.3	まとめ	144
	4章の注	146
第5章	英語児と日本語児の数量表現の獲得過程に関する 理論的考察	148
5.1	共通点に関する考察	148
5.1.1	数量表現に関する意味特性	148
5.1.2	数量表現を含む文の語順	151
5.2	相違点に関する考察	152
5.2.1	早期に使われる数量表現	152
5.2.2	大人と異なる発話	154
5.2.3	限定詞の位置に生起する数量表現と副詞の位置に 生起する数量表現の使用順序	160
5.2.3.1	数量表現にみられる言語間変異	160
5.2.3.2	P&Pアプローチに基づく説明	162
5.2.3.3	動的文法理論に基づく説明	163
5.2.3.3.1	動的文法理論の基本仮説	163
5.2.3.3.2	動的文法理論に基づく分析案	169
	5章の注	178
第6章	結論	186

参考文献 190

Appendix A 自然発話資料分析に関する資料

Appendix A1: 「物」の数量を表わす場合の発話資料

Appendix A2: 「出来事」の数量を表わす場合の発話資料

Appendix A3: A1とA2に基づいた数量表現の分布に関する分析

Appendix B 実験に関する資料

Appendix B1: 実験室と撮影・録音装置

Appendix B2: 実験者

Appendix B3: 実験開始前の活動

Appendix B4: 提示文

Appendix B5: 調査シート

Appendix B6: 提示物

Appendix B7: 実験2の応答結果

第 1 章 序論

1. 1 数量表現とは

「数量表現」とは、「出来事(event)」の数量や出来事の一部をなす「物(entity)」の数量を表わす語ないし語句である。数量を表す語や語句は、数詞(numeral)、助数詞(classifier)、数量詞(quantifier)、副詞、形容詞等多岐に渡る¹⁾。(1.1a)は英語の数量表現を、(1.1b)は日本語の数量表現を例示したものである。

- (1.1) a. two, a piece of, all, every, some, each, many, more, little, again, always, sometimes
- b. 2つ、1枚、全て、いくつか、それぞれ、たくさん、もっと、少ない、また、いつも、時々

「物」の数量を表す場合、数量の対象となる物の集合全体を問題とする(集合的: collective)場合と集合の個々のメンバーを問題とする(配分的: distributive)場合がある。例えば「3人の子どもが石を運んだ。」という場合、助数詞の対象となる物(「子ども」)が合わせて3人いて“一緒にひとつの石を運んだ”という集合的読みと、対象となる物(「子ども」)のメンバーが3人で“それぞれがひとつずつ石を運んだ”という配分的読みとなることも可能である。(1.1)において、each, every, 「それぞれ」は集合の個々のメンバーを問題とする配分的読みを専用に表示する数量表現である。本論文では、集合的読みを表す数量表現に焦点をあて、配分的読みを専用に表示する数量表現は考察の対象に含まない。

「出来事」の数量を表わす場合、againや「また」は(1.2)のように始ま

りと終わりがあるといような境界をはっきりと持つ(bounded)出来事を表わす文にしか生起できない。「物」の数量を表わす場合、(1.3)のように、*students*や「学生」のような個体としてはっきりとした境界を持つ物に対しては、英語では *many* が使われ、日本語では「たくさん」が使われる。*water*や「水」のような境界を持たない物に対しては英語では *much* が使われ、日本語では境界がある物と同じように「たくさん」が使われる。(1.2)(1.3)では、ジョンがベルを鳴らした回数や部屋にいる学生の人数が問題とされ、直接数えられた数が *again*,「また」, *many*,「たくさん」という語で表わされている。

(1.2) a. John {rang/*knows} the bell again.

b. ジョンはベルをまた{鳴らした/*知っている}。

(1.3) a. There are {many/ * much} students in the room.

a'. There is {*many/much} water in the dam.

b. たくさんの学生がその部屋にいます。

b'. たくさんの水がダムにあります。

「物」の数量を表す場合、(1.4)では「受け入れられた」という命題が「学生達」についてどれほどの割合で真であるのかということが示され、その命題が学生の集合に対して100%の割合で真であるということが *all*,「すべて」という語で表わされている。

(1.4) a. All students were accepted.

a'. The students were all accepted.

b. すべての学生が受け入れられた。

b'. 学生はすべて受け入れられた。

「出来事」の数量を表わす数量表現は、(1.2)のように文中の副詞が生起する位置に生起し、動詞的概念の数量を限定する。英語や日本語を含めて世界の人間の言語では、「出来事」の数量は副詞類に属する要素で表現される。一方、出来事の一部である「物」の数量を表す場合は、直接的に表現する形式と間接的に表現する形式がある。直接的に表現する形式では、(1.4a),(1.4b)のように *all* や「全て」が名詞句内の限定詞の位置に生起し、主名詞 (*students* や「学生」) の数量を限定する。間接的に表現する形式では、(1.4a'),(1.4b')のように *all* や「全て」が名詞句から遊離した位置に生起し、出来事の一部を成す名詞の数量を限定する。英語でも日本語でも(1.4)のように数量表現を限定詞の位置で使用することも副詞の位置で使用することも両方可能であるが、その使用頻度に関しては、英語では限定詞の位置での使用が多くみられ、日本語では副詞の位置での使用が多くみられる。

本論文では「出来事」の数量や「物」の数量を表わす数量表現の意味特性や統語特性を、英語を母語とする子ども（以下、英語児と略す）や日本語を母語とする子ども（以下、日本語児）がどのように獲得するのかを生成文法理論に基づき考察を行なう。

1. 2 理論的枠組み

1. 2. 1 生成文法理論と言語獲得

子どもは個別言語（日本語や英語等）に接し、その言語を獲得する。子どもが接する言語経験は、質的にも量的にも乏しいという「刺激の貧

困」にもかかわらず、そのような経験に基づいて、5、6年のうちに複雑で抽象的な文法を獲得する。「刺激の貧困」の状況においても、言語獲得が可能なのはなぜかという問い（「プラトンの問題」「言語獲得の論理的問題」）に対して生成文法理論では言語獲得装置(language acquisition device, 以下 LAD)が生得的に脳に内在されているためであると主張されている。現実の言語獲得は、時間軸に沿って進むが、Chomsky(1965,1975,1981,1986,1995)が一貫して採用している言語獲得モデルは図 1.1 が示すように、時間軸は捨象され、入力として言語経験の総和が一括して取り込まれ、出力として瞬時に大人の個別言語の文法が得られるという、言語獲得に関して理想化された瞬時的モデルである。このモデルは、a)個別言語の経験がLADに取り込まれる順序や時期や b)獲得過程の中間段階で生じる文法は、大人の文法の性質に影響を与えないという仮定に基づいている。LADには普遍文法(Universal Grammar, 以下、UG)と、経験とUGの相互作用を規定するような言語獲得原理があると仮定されている。

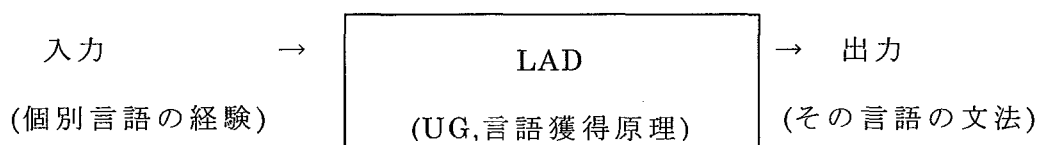


図 1.1 瞬時的モデル

UGとは、生物学的に規定された言語領域専用の知識、つまり遺伝的に決定されている、自然言語に共通の普遍的な文法特性の集合であり、獲得可能な文法の類を限定し得るものである。

1950年代後半から1970年代の生成文法理論では、UGは「規則の体系」

として捉えられ、可能な規則類の形式や適用方式を規定するものと考えられていた（以下、第Ⅰ期の理論と呼ぶ）。しかし、これだけの規定だけでは、子どもが経験に基づいて立てる母語の文法の仮説の数は、きわめて多くなるはずである。そこで、子どもの獲得する文法が1つに定まるように、LADに「文法評価の尺度」があると仮定された。文法評価の尺度として、例えば、同じ内容を持つ規則が2つあるとすれば、その規則を記述するのに用いられる記号の数が少なければ少ないほど高く評価されるという簡潔性の尺度が提唱された。

第Ⅰ期の理論研究においては、まず英語が主な対象言語であったが、英語以外の言語の研究も進むにつれ、多様な言語間変異が明らかにされた。人間の言語が多様な言語間変異を持つものであったとしても、子どもは刺激の貧困という状況下で、経験として与えられる言語を獲得する。この事実を、言語理論は説明しなければならないが、第Ⅰ期の理論では、多様な言語間変異を捉えるためにUGで許容される可能な規則類の形式を内容豊かなものにしなければならず、それをすればするほど、どのようにして子どもは刺激の貧困にもかかわらず複雑な規則体系を獲得するのかという言語獲得の説明が困難になるという問題を抱えていた。そこで、言語事実が精確に記述できるだけでなく、言語獲得が可能であることも説明できるように、1980年代に入って原理とパラメータ(principles and parameters, 以下、P & Pと略す)のアプローチが提唱された(Chomsky1981,1986)。

1. 2. 2 原理とパラメータのアプローチに基づく言語獲得理論

P & Pアプローチでは、UGは有限個の原理から成る体系として規定され、その原理の中にパラメータを含むものがあるという仮説が提示されている。パラメータとは、各個別言語の文法の中核部分のうち言語間で異なる特性を捉えるものである。UGの原理とパラメータがきわめて限定されたものであるならば、子どもが直面する仮説は莫大な数にはならず、ただ1つになる可能性が高いということから、第I期の理論で仮定された文法評価の尺度は不要とされた。

P & Pアプローチでは、言語獲得の過程とは、経験に基づいてパラメータの値を固定する過程であるとみなされる。パラメータの値を固定した結果得られる文法の体系は、各個別言語の文法の中核部分のみが決定されるだけであるので、子どもは経験を通して語彙項目（これは概略、語に相当する）に特有な特性は獲得しなければならない。

1. 2. 2. 1 辞書

P & Pアプローチでは、言語獲得は基本的には経験を通してパラメータの値を固定することと語の獲得として捉えられる。一般に、個々の語について、音韻・意味・統語の3つの情報を記載したものの集合を辞書と言う。生成文法理論における辞書とは、他の情報からは予測することのできない個々の語に特有な情報だけを記載したものの集合である。個々の語に関して、どうしても辞書で述べておかなければならない特性は、（予測不可能な）音韻上の特性、（予測不可能な）意味上の特性、およびその結びつきである。例えば、英語の *book* を取り上げてみると、

/buk/ という音連続が「ホン」という概念を表わすという音声形と意味の結びつきは、恣意的であり一般原理から予想することはできないので、辞書で述べておかねばならない。これに対して、*book* が名詞であるという事実は、語の意味と無関係ではない。事物を表わすものは名詞、行為を表わすものは動詞というような基本的な対応関係がみられる。また、*book* が格に関する特性や一致現象に関わる素性を持っていること等は、*book* が名詞であるという事実と英語という言語の諸特性から予測されることであるため、*book* という語に特有の性質として辞書に記載する必要はない。

したがって、辞書に記載されている情報が経験に基づいて子どもがどうしても獲得しなければならない部分である。語の獲得とは、子どもが当該言語で発せられるある特定の語の音声形を見つけだし、その語が表わす可能な意味を同定し、その意味を音声形と結びつける過程ということになる。

1. 2. 2. 2 パラメータとパラメータ値の固定

パラメータの数が少なく、当該言語から直接観察されるきわめて単純な事実に基づいて子どもがパラメータの値を固定することができるのであれば、言語獲得はごく少数のパラメータの値を固定すれば完了することになる。このようにパラメータという概念は、言語獲得が比較的短期間に、量的にも質的にも貧弱な資料に基づきながらも可能であるということに説明を与えることのできる重要な概念である。これまでに提案されているパラメータのうち、(a) pro-drop パラメータと (b) 語順のパラメータを概観する。

1. 2. 2. 2. 1 pro-drop (空主語) パラメータ

イタリア語、スペイン語のような言語に、時制文の主語代名詞が音形を伴って現れず空である現象がみられる。これを pro-drop 現象と呼ぶ。イタリア語を例にとると、(1.5a)のように主語代名詞(*lui* ‘he’)が生起したり、(1.5b)のようにそれが欠如する pro-drop の場合がある。これに対して、英語は(1.6)のように pro-drop を許さない言語である。pro-drop パラメータとは、pro-drop 言語と非 pro-drop 言語という2つの型の言語間に見られる相違を捉えようとしたものである。

(1.5) a. *lui* parla ‘he talks’

b. *parla* ‘he talks’

(1.6) a. *he* talks

b.* *talks*

1. 2. 2. 2. 2 語順のパラメータ

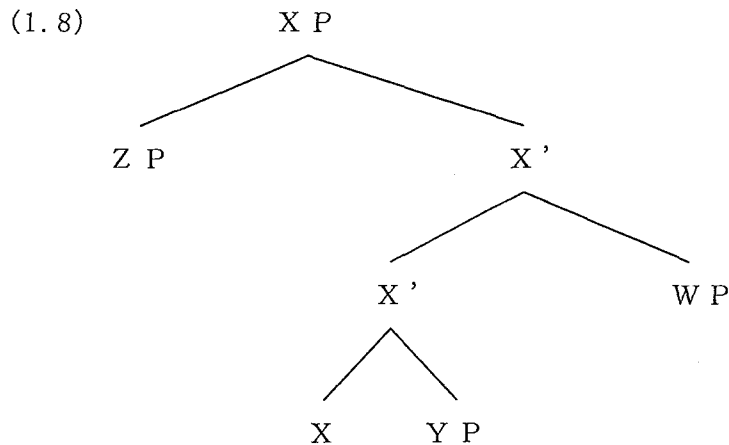
P & Pアプローチでは、文の基本的構造の適確性を決定し、句や文の内部構造を規定する原理はXバー理論と呼ばれる。どの言語においても、基本的には、どの句にもその句全体の性質を決定する主要部が存在し、句の内部構造はどの範疇においても類似しているという共通特性がある。これを、Xバー理論では(1.7)の式型として表す。

(1.7)a. $X' = X \quad X''^*$

b. $X'' = X''^* \quad X'$ (クリーンスター ‘*’ は X'' の要素がなくてもよいし、また1つ以上生じてよいことを表わしている。)

(Chomsky 1986b)

Xは何らかの範疇で、例えば、名詞(N),動詞(V),形容詞(A),前置詞(P),限定詞(D),屈折要素(I),補文標識(C)のことである。XがX'に、さらにX''と「大きくなる」ことを投射と言い、Xを主要部、X'を一次投射、X''を最大投射と呼ぶ。X''はXPという表現を使うことも多く、句に相当する。(1.7)を具体的に樹形図で示すと(1.8)のようになる。



YPは主要部Xの補部、ZPは主要部Xの指定部、WPは主要部Xの付加部と呼ばれる。補部、指定部、付加部は主要部に対する関係概念である。例えば *Mary visited John* では、目的語のNP (*John*)は主要部V (*visit*)の補部の位置に生じ、主語のNP (*Mary*)は指定部の位置に生じる。(1.8)では便宜的に指定部は主要部の前、補部は主要部の後と表わされているが、主要部と非主要部の線形順序に関しては言語間変異がみられる。

言語間変異のある語順は、Xバー理論では語順に関してのパラメータとして捉えられる。1つは、主要部と補部との語順を決定するパラメータで、これにより主要部先頭の言語と主要部末尾の言語が生じる。例えば、動詞句 *visit John* では、*visit* が主要部で目的語の *John* が補部となり、英語は主要部先頭の言語である。「ジョンを訪ねた」では、「訪ねた」が主要部で目的語の「ジョン」が補部となり、日本語は主要部末尾の言語である。2つめは、指定部と主要部との語順を決定するもので、これにより指定部先頭の言語と指定部末尾の言語が生じる。例えば *John walked*, 「ジョンが歩いた」では、*walked*, 「歩いた」が主要部で、主語の *John*, 「ジョン」がその指定部になる。英語も日本語も指定部先頭の言語である。

付加部は、(1.8)のWPのようにX'に対して付加されると考えられている。(1.8)の図式の基になる付加部に関する式型に対応して、主要部と付加部の位置についてのパラメータが存在する。関係節や副詞節など最大投射からなる付加部をみると、英語では、そのような付加部は一貫して修飾される要素（主要部）の後に現れ、日本語では付加部は主要部の前に現れている。英語では、例えば、*the book which Akira read* では *the book* が主要部であり、*which Akira read* が付加部となり、付加部が主要部の後に生起する。日本語では、例えば、「明が読んだ本」では、「本」が主要部であり、「明が読んだ」が付加部となり、付加部が主要部の前に生起する。

パラメータの値は多価となることも論理的に可能であるが、一般的には2価とされている。経験に基づき当該言語が獲得可能であるように文法の類を狭く限定するためには主要部が「先端か末端か」のように2価である方が望ましい。

1. 2. 2. 3 言語獲得原理

図 1.1 の LAD を UG とともに構成している言語獲得原理とは、経験と UG の相互作用のあり方を規定した原理である。P & P アプローチでは、言語獲得原理は、パラメータ値の固定の様式を規定する。例えば、Hyams(1986)により同形の原理 (Isomorphism Principle) や Wexler and Manzini(1987)により部分集合の原理 (Subset Principle) 等が提案されている。これらの原理により経験に先だつてあらかじめ定められているパラメータ値をデフォルト値あるいは無標値と呼ぶ。子どもは経験と照合し、その無標値が自分の獲得しようとする文法の値と異なっていることを認識したときのみ有標値に再固定するという考え方がある。

1. 2. 2. 4 言語獲得過程と UG

図 1.1 の言語獲得モデルは瞬時的モデルであるため、獲得過程で実際に観察される一定の発達順序や子どもの発話と大人の発話との相違を説明するために、取り込む経験の順序や時期、中間段階の文法の性質が起因していると考えすることはできない。生成文法理論に基づく文法獲得研究においては、瞬時的モデルに基づき、時間軸上で言語獲得が進む間も UG は何ら質的変化をしないという連続性仮説 (Continuity Hypothesis) の立場にたち、文法獲得過程の早い時期から UG に規定されると仮定する。子どもの文法が大人の文法と質的に違う場合には、他の要因で説明できない場合にのみ、最後の手段として、UG の諸原理やそれを構成する諸要素がまだ発現していないという成熟仮説 (Maturation Hypothesis) を考える。他の要因としては、文法内の要因 (パラメータ値

の固定の違い)、文法外の要因(語彙的知識の欠如や言語運用能力の限界)、言語以外の認知領域の未成熟が考えられる。

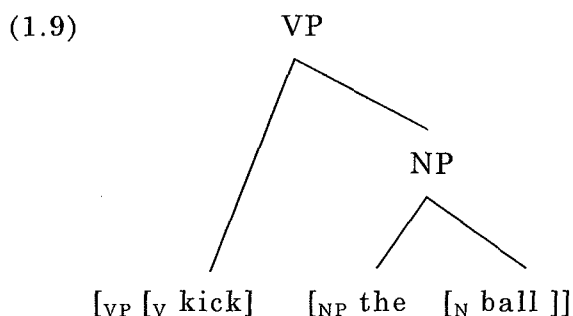
1. 3 数量表現の獲得に関する先行研究

第 I 期の理論では、主に英語が研究対象であったため、その理論に基づく獲得研究もまずは英語から始められた。その後、英語以外の言語の研究が進み、さらに P & P アプローチの展開により、諸言語間にみられる言語間変異に関する研究が飛躍的に進展した。これにともない、様々な言語の獲得研究がなされ、これまで提案されているパラメータを検証する証拠が提供されている。

以上のような生成文法理論とそれに基づく言語獲得研究の進展をふまえて、松藤(1995,1996,1999)は、数量表現の獲得に関して、英語および日本語の発話資料を統語的側面から分析し、数量表現の獲得過程を解明しようと試みた。

松藤(1995,1996,1999)の発話資料の分析結果を概観する前に 1 語文、2 語文、3 語文の分析に関して問題となる点を指摘しておく。1 語文では、どのような種類の語が使われ、その語がどのような意味を表わすのかが問題となる。2 語文では、それを構成している 2 つの要素がどのような関係で結びついているのかが問題となる。理論的考察を行う 5 章までは、この 2 つの要素は並列されていると仮定し、2 つの要素間に主従関係をみとめないことにする。3 語文では、例えば *kick the ball* の場合、3 つの要素は並列的ではなく、要素間に一定のまとまりがある。(1.9) のように *the* と *ball* は 1 つのまとまりを成しているが、*kick* と *the* は 1 つのまとまりを成していない。さらに、*kick* と *the ball* で、より大きな

1つのまとまりを作っている。このような場合に、その文に（階層）構造があると言い、動詞 *kick* がその文の中心となる語、つまり主要語と定められる。



3語以上の文を発話できるようになる多語期に、2語文が使われた場合は3語文と同様に、その文には構造があり主要語があると分析する。例えば、子どもが *big ball* という2語文を発話したとき、子どもは *big ball* は名詞句でその主要語は *ball* であることを了解していると考えられる。*more* や *again* を含む発話文に関しても、「物」の数量を表わす *more* が *more books, more orange popsicle, need more jello, Linda have-it more cream* (Travis(1;6)-(1;10)) のような発話文で使われた場合、名詞句内部で *more* が主要名詞に対して限定的に機能していると分析する。(1;6)は1才6ヵ月を表わし、以下、同様の表記法を用いる。「出来事」の数量を表わす *again* や *more* が、*do again*(Naomi(1;11)), *more read*(Peter(2;0)), *Read this book again*(Travis(1;7)), *I do it more*(Naomi(2;0)) のように動詞（句）を含む文で使われた場合、*again* や *more* は副詞的に機能していると分析する。

1. 3. 1 英語児の数量表現の獲得

第 I 期の理論に基づく代表的な英語の獲得研究として Braine(1963), Bloom(1970), Brown(1973)がある。これらにおいては、子どもの言語発達の初期段階において、最初に使われる語は何か、2 語文・3 語文でどのような表現ができ、どのような意味が表わされるのかが重要な研究課題であった。これらの研究によると、数量表現のうち、*more* や *again* が早くから使われることが報告されている。

「物」の数量や「出来事」の数量として捉えることができる 'recurrence' (再現) や 'another instance of' (もう 1 例) を表わす語として 1 語期から *more*、その後 *again* が使用されることが Bloom(1970,1973)や Tomasello(1992)で指摘されている²⁾。具体的には Bloom(1970:95-96)は *more* を使った発話を次のように分類している。例えば、子どもがクッキーをもらい、それを食べてしまったので、もう 1 枚クッキーをくれるように要請する時に、*more* や *more cookie* と表現した場合、このような発話は、クッキーという物の点からみると、子どもはそのクッキーが再現することを望んでいるため、物の再現の要請を表わした発話となる。子どもが絵本を最後まで読んでもらい、直後にもう 1 度はじめから読んでくれるように要請するとき、*more* や *more read* と表現した場合、このような発話は、絵本を読むという出来事の点からみると、子どもはその出来事の再現を望んでいるため、出来事の再現の要請を表わした発話となる。子どもがおもちゃの車で遊んでいると、テーブルの上にも車があることに気づき、*more* や *more car* と表現した場合、物のもう 1 例の記述(comment)をした発話であると分類している。

2語期に表わされる意味関係の1つにも再現があり、その意味が *more nut* 等で表わされることが Brown(1973)に指摘されている。2語期に表わされる意味関係に関して、Brown(1973:187-198)は表 1.1 のように言語獲得初期段階にある子どもは、主に名詞と動詞で捉えられる主題関係を早く言語表現できるだけでなく、指示(referent)に関わる3つの諸相(命名、再現、不在)に表わすことができることを指摘している。表 1.1 の2.に示すように *more+N* は再現を表わすと分類されている³⁾。

表 1.1 2語期に表わされる意味関係

Semantic Relation	Form	Example
1.Nomination	that/ there/ hi + N	there book
2.Recurrence	more + N	more nut
3.Nonexistence	no + N	no hat
4.Agent and Action	N + V	Mommy come
5.Action and Object	V + N	see sock
6.Agent and Object	N + N	Eve lunch
7.Action and Locative	V + N	sat wall
8.Entity and Locative	N + N	lady home
9. Possessor and Possession	N + N	Mommy chair
10.Entity and Attribute	Adj + N	yellow block
11.Demonstrative and Entity	Det + N	that book

以上をふまえ、松藤(1995,1996,1999)は、1語期から多語後期(1才から4才代)の自然発話資料分析に基づき、1語期から同じ意味を表わす *more* と *again* がどのように獲得されるのかを考察した⁴⁾。*more* と *again* を含む発話を「物」の数量を表わしている場合と「出来事」の数量を表わしている場合に分け、その発話文における表層での語の連鎖を表現形式で表わすと、表 1.2, 表 1.3 のような結果を得た。語の連鎖に付されている下線は、大人の文法と異なる特徴がみられるところを示す。表 1.2, 表 1.3 にある多語前期とは、発話文が語彙的な要素(名詞・動詞・形容詞・前置詞)のみから構成されている時期であり、多語後期とは、

冠詞(*a, the*)や *be* 動詞や法助動詞(*can, may*)等の機能範疇に属する要素が使われるようになった時期のことである。

表 1.2 は *more* の獲得過程を示す。

表 1.2 *more* の獲得過程

	物	出来事
1 語期	<i>more</i> <i>more+N</i>	<i>more</i>
2 語期	<i>more</i> <u><i>more+X, X+more</i></u> (<i>more+N</i> が多い)	<i>more</i> <i>more+N, more+V</i>
多語前期	<i>more</i> <u><i>more+X, X+more</i></u> (<i>more+N</i> が多い) [_{NP} <i>more/ more N</i>]+V+NP NP+V+[_{NP} <i>more/ more N</i>]	<i>more</i> <i>more+N/V, V+more</i> <u><i>more+V+NP</i></u> NP+V+NP+ <i>more</i>
多語後期	<i>more</i> <u><i>more+X, X+more</i></u> (<i>more+N</i> が多い) [_{NP} <i>more/ more N</i>]+V+NP NP+V+[_{NP} <i>more/ more N</i>] NP+V+[_{NP} <i>more of N</i>]	<i>more</i> <i>more+V</i> NP+V+NP+ <i>more</i>

(松藤 1999b:225)

子どもは *more* を「物」の数量を表わす場合にも「出来事」の数量を表わす場合にも使用している。1 語期から *more* 1 語で「物」の数量と「出来事」の数量の両方を表わしている。「物」の数量を表わす *more* を含む 2 語文では、*more+N* を中心に多様な 2 語文が使われる。*more* の名詞句内での使用([_{NP} *more/ more N*]+V+NP, NP+V+[_{NP} *more/ more N*])は多語前期からみられる。多語期になるとほぼ大人と同じように使われる。

「出来事」の数量を表わす *more* の場合は、N や V と結びついた 2 語文が使われ、多語後期になると大人と同じように使われる。多語前期の *more+V+NP* の使用は、大人の文法では *more* は文末に生起しなければならないため大人の文法とは異なる特徴であるが、この時期にみられる *more+V+NP* と NP+V+NP+*more* で使われた *more* は副詞的に機能して

いる。

表 1.3 は *again* の獲得過程を示す。

表 1.3 *again* の獲得過程

	物	出来事
1 語期		<i>again</i>
2 語期	<i>again</i>	<i>again</i> <i>again+N</i> , <i>N/NEG/N+V/N+P+N+ again</i>
多語前期	<i>again</i>	<i>again</i> <i>again+N</i> , <i>X+again(V+again が多い)</i> <i>NP+V+NP+again</i>
多語後期		<i>again</i> <i>V/P+again</i> <i>NP+V+NP+again</i>

(松藤 1999b:225)

子どもは *again* をほとんどの場合「出来事」の数量を表わすために使用している。1 語期から *again* 1 語で「出来事」の数量を表わしている。

「物」の数量は *again* 1 語で 2 語期と多語前期に表わされているが、それ以外は「出来事」の数量を表わすのに *again* が使われている。2 語文では、*again* は出来事を表わす 1 語と結びついている。多語前期で使われる 2 語文では *V+again* の使用が多くみられる。多語前期から動詞を含む 3 語以上の文では *again* は文末に使われ副詞的に機能し、大人と同じように使われている。

Gouro(forthcoming)は、2 語期から多語後期 (2 才から 5 才) の 3 人の自然発話資料に基づき、*all* の獲得過程を考察した⁵⁾。Gouro の観察に基づき *all* の獲得過程を示すと表 1.4 のようになる。

表 1.4 *all* の獲得過程

	物	出来事
2 語期		all+V/A
多語前期	NP+V+NP+all+X [_{NP} all N]	NP+all+V
多語後期	[_{NP} all Art N]	

子どもは *all* を「物」の数量を表わす場合にも「出来事」の数量を表わす場合にも使用している。2 語期から「出来事」の数量を *all gone /finished/broken/dirty* という 2 語文で表わしている。多語前期に *I all wet Mommy* のような発話がみられ、NP+all+V が使われる。この時期にみられる *all* は副詞的に機能している。「物」の数量を表わす *all* は多語前期に *kitty eat a apple all up* のような発話がみられ、NP+V+NP+all+{particle/PP} が使われる。この形式で使われている *all* は副詞的に機能している。*all* は多語前期から名詞句内で使われるが、使われる頻度が少ないことや大人と異なる使用がみられることが報告されている。大人の文法では *all* は複数形の名詞と共起し、定冠詞や所有代名詞と共起する場合その前に生起する。この時期の発話には *all* が単数形の名詞と共起している *all pencil* や *all* と所有代名詞が正しく配列されていない *my all my money* のような発話が観察される。多語後期になると大人と同じ使用がみられる。

1. 3. 2 日本語児の数量表現の獲得

松藤(1999)は、大久保(1967)、藤原(1977)、柴田(1990)から得た 3 才位までの縦断的発話資料と筆者が収集した 2 児の 1 才から 2 才位までの縦断的発話資料に基づき、子どもが「物」の数量や「出来事」の数量を

表わす数量表現をどのように獲得するのかについて考察した⁶⁾。「物」の数量や「出来事」の数量を表わす数量表現は、2語期から使われている。

「物」の数量は「ひとつ」「みんな」「はんぶん」「もっと」「いっぱい」、
「出来事」の数量は「もう1回」「また」「もっと」のというような1語文やこれらの数量表現を含む2語文で表わされている。

2語期では数量表現はNやVと結びつき、「数量表現+N/V」「N+数量表現」という形式が用いられる。「物」の数量を表わす場合、「数量表現+N」で使われる数量表現は、数詞（「もひとつ」「ふたつ」「みつつ」）や「みんな」「いっぱい」「まだ」「もっと」である。発話例として「ミッチュ タマゴ」「モット ヒコウキ」等がある。「数量表現+V」で使われる数量表現は、数詞（「もひとつ」「ふたつ」「ひとり」）や「ぜんぶ」「おーぜい」「みんな」「いっぱい」「もっと」「また」である。発話例として「モヒトツ アルヨ」「モット ホチイノ」等がある。「N+数量表現」で使われる数量表現は、数詞（「ひとり」「ふたつ」「みつつ」「もう1本」）や「ぜんぶ」「いっぱい」である。発話例として「バナナ モイッポン」「オ花 イッパイ」等がある。「出来事」の数量を表わす場合、「数量表現+N」で使われる数量表現は、「ちょっと」「もう1回」「もっと」「まだ」「また」である。発話例として「モーイッカイ ノンタン」「マタ イチゴ」等がある。「数量表現+V」で使われる数量表現は、「もう1度」「いつも」「また」「もっと」「まだ」である。発話例として「マタ 買う」「モット シュルノ」等がある。「N+数量表現」で使われる数量表現は、「ずーっと」である。発話例は「トーチャン ズーット(銅貨を回して)」である。

ある出来事の意味内容を2語で表現する場合に大人と子どもとで表現する部分が異なった発話例がみられる。大人の場合は一般に「数量表現+V」を用いるが、それに加えて子どもは「数量表現+N」「N+数量表現」

も用いる。例えば、子どもが母親からもらったおせんべいを食べ終え、もっと欲しいとき、大人と同様に子どもは「もっと ちょうだい」と言う場合もあるが、出来事の一部である食べ物の名前を使って「もっと おせんべい」と言う場合もある。また、母親が子どもに絵本を読み聞かせ終えたときに、子どもがその絵本をもう1回読んで欲しいとき、大人と同様に子どもは「もう1回読んで」と言う場合もあるが、出来事の一部である絵本の名前を使って「もう1回ノンタン」と言う場合もある⁷⁾。

多語期では、子どもは数量表現をどの位置に生起させるのかについては、数量表現は、ほとんどの場合そのままの形で、(1.10)の下線で示されたように文中・文末・文頭に生起し、副詞的に機能している。(1.10d)は、数量表現に終助詞「ヨ」が付与されている発話例である。数量表現が限定詞の位置で使われる場合、必ず「数量表現+の+名詞」という形式が用いられる。その形式が使われた発話例は2才位までの縦断的自然発話資料では観察されなかった。藤原(1977)から得た発話資料に(1.11)のような発話例が3才3ヶ月の時点でみられた。数量表現の限定詞の位置での使用は、(1.10)でみた副詞の位置での使用より遅いようである。

「出来事」の数量を表わす場合は、(1.12)のように「また」が文頭・文中に生起し、副詞的に機能している。

(1.10)a.カ-チャン ブ- フタツ ミツツ イッタ

b.アメ ハンブン チョ-ダイ

c.ブンブ イッパイ ナイヨ

d.タ-チャン ブンブ イッパイ イッパイヨ-

e.ミタン チョ-ダイ フタツ ミツツ (a.-e. S男(1;9)-(1;11))

f.イッパ- ブ-ブ イプ(行く) (T男(1;10)-(2;0))

(1.11) ヒトツノ ストロ チョット オトツテクダサイナ (K女(3;3))

(1.12) マタ トン シタヨ, オバチャン マタ チョーダイ イコウネ

(S男(1;9)-(1;11))

1. 3. 3 先行研究のまとめと問題点

先行研究により、「物」の数量や「出来事」の数量を表わす数量表現の獲得について、英語に関しては(1.13)、日本語に関しては(1.14)が明らかにされている。数量表現が最初に使われる時期は、英語は1語期、日本語は2語期である。

(1.13)a. 「物」の数量を表わす場合、1語期に *more* 1語が使用される。

more+Nの使用もみられる場合がある。2語期では *more*+Nを中心に多様な2語文が使われる。多語期の2才前後になると *more* や *all* の名詞句内での使用や *all* の副詞の位置での使用がみられる。

b. 「出来事」の数量を表わす場合、1語期に *more* や *again* の1語文が使用される。2語期では、*more*+N/V や *again*+N, N/NEG+*again* のような多様な2語文が使われ、その後 V+*again* の使用が多くなる。多語前期に *more*+V+NP, NP+V+NP+*more/again* がみられ、多語後期に *more* と *again* は文末に生起する。

(1.14)a. 「物」の数量を表わす場合、2語期に「ひとつ」「みんな」

「はんぶん」「いっぱい」「もっと」の1語文やそれを含む2語文

が使用される。2語文では「数量表現+N/V」「N+数量表現」が使われる。多語期の2才前後になると、「ふたつ、みつつ」「はんぶん」「いっぱい」の副詞の位置での使用がみられる。3才前後に「ひとつ」の限定詞の位置での使用がみられる。

- b. 「出来事」の数量を表わす場合、2語期に「もう1回」「また」「もっと」の1語文やそれを含む2語文が使用される。2語文では「数量表現+N/V」「N+数量表現」が使われる。多語期になると、「また」の副詞の位置での使用がみられる。

(1.13)-(1.14)によっては、英語と日本語のそれぞれの数量表現の獲得過程の全体像はまだ明らかにされたとは言い難い。明らかにされていない点を具体的に述べると(1.15)に挙げるような2つの問題として整理される。

(1.15) a. 数量表現の分布特性に関して

- i) 英語においては、*more, again, all*以外の種々の数量表現がどのように獲得されるのか。
- ii) 日本語では数量表現の副詞の位置での使用は早くからみられるが、限定詞の位置での使用はいつ頃からみられるようになるのか。

b. 数量表現に関する意味特性に関して

- i) 英語においても日本語においても、物や出来事に境界があるかないかという意味特性に対して適切な数量表現が使われているのか。

- ii) 数量表現には比率を表わすものと単に数量を表わすものがあるが、どちらが先に使用されるようになるのか。
- iii) 比率や数量を表わす数量表現の中で、比率や数量の大きい方と小さい方のどちらが先に表わされるようになるのか。

1. 4 本論文の目標

本論文では、英語と日本語の数量表現の獲得に関して、(1.15)で指摘した問題点を踏まえ、(1.16)の3つの課題の解明を試みる。

- (1.16) a. 英語および日本語の自然発話資料分析と、日本語児に対して行った発話文を誘発させる実験の結果に基づき、英語と日本語の数量表現の獲得過程をそれぞれ実証的に解明する。
- b. aの知見に基づき、英語の数量表現の獲得過程と日本語の数量表現の獲得過程において、どのような共通特性と相違特性がみられるのかを明らかにする。
- c. a, bの知見に基づき、なぜそのような共通特性と相違特性がみられるのかに関して、その背後にある一般原理を理論的に考察する。

以下、まず第2章では、数量表現の意味特性及び分布特性に関して、大人の文法にみられる基本的に重要な特徴を整理する。次に第3章と第4章では、解明課題(1.16a,b)に焦点を当て、英語児および日本語児の自然発話資料の分析、及びその分析結果を踏まえ、日本語児に対して行った誘発による発話の産出実験の結果の分析を実証的に考察する。第5章

では、第3章、第4章の実証的考察から得られた知見に基づき、解明課題(1.16c)で示した問題を Kajita(1977,1997)で展開されている動的文法理論に焦点を当て、理論的に考察する。第6章では、本論文によって得られた知見を概括し、今後解明すべき問題点を指摘する。

< 1 章の注 >

- 1) 数量表現が属する統語範疇に関して「数量詞」という統語範疇があるのかに関しては定説がなく、本論文では議論は行なわない。以下、数量表現がどのように捉えられてきたかについて述べる。英語においては、伝統文法や学校文法では、数量表現が数量詞 (Jespersen(1924))、定限形容詞 (Sweet(1892-98))、制限形容詞 (Curme(1935)) や数量形容詞と呼ばれている。現代の英文法では、統語範疇を major categories (N, V, A, P) と minor categories に大別し、数量表現は minor categories の中の限定詞あるいは数量詞に分類されている。Quirk et al.(1985:253-264) では、数量表現は限定詞に属すとされ、2 つ以上の数量を表わす語が 1 つの名詞句内に生起する場合、それがどの位置に生起するのかわによって、前位限定詞 (*all, both, half* 等)、中位限定詞 (*some, any, very* 等)、後位限定詞 (*two, first, few* 等) に分類されている。Kaplan(1988) は数量表現をまとめて数量詞と考える立場である。Jackendoff(1977:103-136) は数量表現の統語的・意味的特徴を考察し統語範疇としての数量詞を認めるとするならば、その成員になり得るのは多くの数量表現のうち *many, much, several, few(negative), little(negative), one(nonpluralizable)* のみであるとしている。

「出来事」の数量を表わす *once, firstly, again, always, almost, little, only* 等は副詞として分類されている (Quirk et al.1985)。

日本語において、数量に関する意味分野に属する語として、例えば「1 つ」「3 人」「全員」「全部」「皆」「たくさん」「少数／量」「多数／量」「すべて」「いっぱい」「もっと」「ちょっと」「すこし」「多

い」「少ない」「1度」「一人一人」「ときどき」「たびたび」「しばしば」等がある。一般的な大辞典では、これらの語がいかなる品詞に分類されているのかを(i)に示す。

(i)数量表現の品詞分類

	大言海	日本国語大辞典	広辞苑	日本語百科大辞典
a. 1 つ	数詞	名詞	名詞	名詞・副詞
b. 3 人	名詞	名詞	名詞	名詞
c. 全部	名詞	名詞	名詞	名詞・副詞
d. 全員	—	名詞	名詞	名詞
e. 全て	副詞	名詞・副詞	名詞・副詞	名詞・副詞
f. 多/少数	名詞	名詞	名詞	名詞
g. 少し	副詞	副詞	副詞	副詞
h. ちょっと	副詞	副詞	副詞	副詞
i. 皆	副詞	名詞	名詞・副詞	名詞・副詞
j. たくさん	副詞	名詞	名詞	副詞・形容動詞
k. いっぱい	副詞	副詞	名詞	副詞
l. 多い/少ない	—	形容詞	形容詞	形容詞
m. もっと	副詞	副詞	副詞	副詞
n. 1 度	名詞	名詞	名詞	名詞
o. 1 人 1 人	名詞	名詞	名詞	名詞・副詞
p. ときどき	副詞	名詞・副詞	名詞	名詞・副詞
q. たびたび	副詞	名詞	名詞	副詞
r. しばしば	副詞	副詞	副詞	副詞

(i)が示すように、数量表現のほとんどが名詞や副詞、ごく少数が形容詞に属している。品詞分類に関して国語学や日本語（教育）学においてどのように捉えられているかについて概観する（日本語教育学会編.1990,1992.佐藤編.1997,1992.を参照されたい）。「ひとつ」は大言海では数詞に分類されている。松村編 日本文法大辞典（1991:347）では、「ひとつ」「3つめ」のように、人や事物の数量または数による順序を表わす語を数詞と呼ぶ。国文法において、数詞を名詞の中に入れるか、あるかは独立の品詞とするかについては説が分かれている。山田（1936:135-143）は数詞には「はかりかぞえる」

という思想上の作用が根底にあることを重視し、数詞の特別な用法として5つの用法を示し名詞・代名詞にならぶ独立の品詞とした。三上(1953:52-54)は数詞を含めた数量表現「かなり」「ひとり」「2冊」等は本質的に副詞であるとしている。それらは、基本的には「ひとり歩く」のように連用(adverbial)であり、数の方でも連用の方がはるかに優勢であるため、連用がもとであると考え、「ひとりノ男」のように連用の語に「ノ」をそえて連体(adjectival)を作ると分析している。数詞に副詞的用法があるという特徴が名詞と数詞とを区別すべき根拠とされることが多いが、「去年、明日」など時を表わす名詞にも副詞的用法がある点、数詞には数量数詞あるいは基数詞(「ひとつ」「二人」「5匹」等)と順序数詞・序数詞(「第1」「3つめ」等)があるが副詞的用法があるのは前者に限られる点、主語や述語に生起することができる点で、あえて数詞を名詞から独立させる必要がないという説が今日では通説である。

次に、数量を表わす語の中で形容詞に属する語は「多い」「少ない」である。形容詞は、事物の静的な属性を表わす。形容詞の語数は語彙全体の中で占める割合は英語に比べてずっと少ない。「広いー狭い」「多いー少ない」など反対関係の反意語にほとんど限られている。形容詞は述語として用いられる他に、名詞の前に位置して連体修飾語として非常によく使われる。ほとんどの形容詞は両方に共通に用いられるが、「多い人」「少ない金」とはあまり言わず、「たくさんの人」「少しの金」と言う。

最後に副詞は山田文法など特別なもの以外の一般の文法論では、情態副詞、程度副詞、陳述副詞に大別される。この3つのなかで数量を表わすことができるのは情態副詞と程度副詞である。情態副詞

とは、主として動詞に係ってその動作や事態のあり方を述べるものである。情態の副詞に頻度を表わす副詞や量を表わす副詞が含まれる。程度副詞とは、一般に状態性の語に係って、その程度を限定するものである。程度の副詞は「かなり速いスピード」「とても静かだ」など形容詞・形容動詞を修飾するのが一般だが、「かなり勉強した」「とても疲れる」のように動詞にも係る。また、「かなり以前」「もっと北」のように名詞（時の隔たり、方向・数などに関する語）にも係る。「の」を伴って「少しの辛抱」「わずかの間」「かなりの時間」のように名詞に係っている語もみられる。その他「もう少しだ」「ほんのちょっとだ」と断定の助動詞を伴って述語となる語もある。

佐久間(1983)は(i)のうち「すべて、すこし、ちょっと、皆、たくさん、いっぱい」を程度の副詞と分類している。

以上の先行研究をまとめると、基本的には、英語の場合は、数量表現は形容詞や副詞に属している。日本語の場合は形容詞が少ないため、数量表現のほとんどは名詞または副詞に属している。従来の研究においても、数量表現の統語的振る舞いが一様ではないため英語においても日本語においても数量表現全体をまとめて統語範疇としての「数量詞」として捉えてはいない。

- 2) 1語期、2語期、多語前期、多語後期は以下の通りである。詳細な説明は第3章を参照されたい。

1語期—およそ生後10ヶ月から18ヶ月にかけて、意味が理解できるような語が1回に1語ずつ発話される時期。

2 語期—およそ生後 18 ヶ月から 20 ヶ月にかけて、2 語の組み
合わせからなる 2 語連鎖文が発話される時期。

多語前期—2 才前後から 3 才にかけて 3 語以上からなる多語文が発
話される初期の段階で、発話文が語彙的な要素のみから
構成される時期。

多語後期—2 才前後から 3 才にかけて 3 語以上からなる多語文が発
話される後期の段階で、発話文が語彙的な要素と機能範疇
に属する語（冠詞、助動詞など）から構成される時期。

3) 再現という意味関係の普遍性に関して(i)のように Slobin(1970)の
研究を基に先行研究から得られた発話資料を加えてみる。2 語文を話
す子どもは(ia-f)のような発話をし再現という意味を表わしているの
で、Brown(1973:191)が指摘しているように、再現の普遍性はかなり
強いと考えられる。

(i) a. English: more milk

b. German: mehr Milch ('more milk')

c. Russian: yesche moloka ('more milk')

d. Finnish: lissa kakkua ('more milk')

e. Spanish: mas pan ('more bread') (Deuchar1996:58)

f. Hebrew: od eceme ('more bone') (Armon-Loten1998:23)

(a-d. Dale1972:40 / Slobin1970:178)

4) 調査した英語児の発話資料は、a. 公刊されている研究書からの発話資料、b. CHILDES データベース (MacWhinney 1995)、c. 筆者らが収集した観察児の発話資料の 3 種類である。

1 語期: a. Allison(1;4)(1;7)(Bloom 1973), Travis(1;4)(Tomasello 1992),
Shanti, Janis, Meri, Mira, Tracy(1;2)-(1;6)(Nicolich 1982)

2 語期: a. Allison(1;8), Travis(1;5), Kathryn(1;9)(1;10) Gia(1;7) (1;8)
Eric(1;7)-(1;10)(Bloom 1970), Gia(1;10)(Bloom et al. 1975),
Andrew(1;7)-(1;11)(Braine 1963)

b. Peter(1;9)(1;10), Eve(1;6)-(1;8), Naomi(1;6)-(1;10) (Sachs
1983)

c. Ken(1;9)-(2;5)(松藤 1993)

多語前期: a. Allison(1;10), Travis(1;6)-(1;10)

b. Peter(1;11)-(2;0), Eve(1;9)(1;10), Naomi(1;11)-(2;4)

c. Ken(2;6)-(3;4)

多語後期: b. Peter(2;1)-(3;1), Eve(1;11)-(2;3), Naomi(2;5)-(4;9)

5) Gouro(forthcoming)が分析した発話資料は CHILDES データベースから得られる Adam(2;3)~(4;10), Abe(2;4)~(5;0), Sarah(2;3)~(5;1)の縦断的自然発話資料である。Gouro はさらに、獲得過程の早期の段階では(i)のような *all* の副詞的な使用が多く、(ii)のような限定詞の使用が少ないが、言語が発達するに従って副詞的な使用が少なくなり限定詞の使用が多くなるという相互関係を考察している。また(i)が(ii)に取って代わっている発話例を(iii)のように提示している。

(i) I *all* wet Mommy (Sarah(2;7)), you want eat it *all* up(Adam(3;0))

(ii) I wan(t) *all* dese sings # Mommy (Sarah(3;3))

(iii) did you eat your picnic *all* up?(Adam(3;4))→ Mommy#

Diandros gonna have to pick *all* dis paper up# right?

(Adam(4;8))

6) 調査した日本語児の発話資料は(i)に示したような3種類である。

(i) a. 公刊されている研究書からの発話資料: O女(大久保 1967), M女

(柴田 1990), A女, S女, K女, N女, T女, S a 男(1;4)~(3;3)

(藤原 1977)

1・2語期: O女(1;6)~(1;10), A女(1;6)(1;7), K女(1;4)(1;5), S女

(1;5), N女(1;10)

多語期 α (1才後半から2才台): O女(1;11)~(2;11), A女(1;8)~(2;10),

K女(1;8)~(2;8), S女(1;6)~(2;0), N女(1;11)~(2;7), T女

(1;10)~(2;1), Sa 男(1;10)~(2;11), M女(1;11)~(2;9)

多語期 β (3才台): O女(3;1)~(3;9) K女(3;3)~(3;10), M女(3;0)(3;1)

b. 公刊されている自然発話資料: S 男(1;2)~(1;11) (野地 1977),

T 男(1;0)~(2;2) (国立国語研究所 1982)

d. 筆者が収集した観察児の自然発話資料: Y 女(1;0)~(1;10),

K 男(1;4)~(1;9)

1語期: Sb 男(1;2)~(1;5), T 男(1;0)~(1;6), Y 女(1;0)~(1;5), K 男

(1;4)~(1;9)

2語期: Sb 男(1;6)~(1;8), T 男(1;7)~(1;9), Y 女(1;6)~(1;10),

多語期1: Sb 男(1;9)~(1;11), T 男(1;10)~(2;0)

多語期2: T 男(2;1)(2;2)

7) 子どもが2語文しか発話できない時期があることに関して、Pinker (1984:160-161)は、意味表示と統語構造の間に ‘processing bottleneck’ が生じるからであると説明する。例えば、3つの意味単位 (SIT ON CHAIR)があったとしても、子どもには2つの要素だけしか表現できないという ‘bottleneck’ またはフィルターが存在し、その結果、1つの要素が表現されず、*sit chair* のような2語文になる。どのような意味概念が表現されるのかに関しては、Greenfield et al.(1985)は *informativeness* が高いものが表現されると主張している。子どもの言語が発達するにつれて、このような制約は緩和され、完全な文が発話できるようになる。このような説明はPinker(1984)が述べているように推論的であるため、なぜ子どもに‘bottleneck’が生じるのかという問題は、数量表現を含む2語文に限らず、一般的な2語文において考察されなければならない問題である。

第2章 大人の文法にみられる数量表現の特徴

次章で英語児と日本語児の数量表現の獲得について概観する前に、本章では英語と日本語の大人の文法にみられる一定の数量を表わす数量表現の意味特性と統語特性についてそれぞれ整理する。

2. 1 英語の数量表現の特徴

2. 1. 1 数量表現の対象が持つ意味特性

「物」と「出来事」は境界があるもの(bounded)とないもの(unbounded)に分けられる。「物」の境界があるものとないものの区別は、英語では、名詞の可算名詞(count noun)と不可算名詞(mass noun)の区別に相当する。「出来事」の場合はその出来事に終了時点があるかないかの区別に相当する¹⁾。

表 2.1 は、「物」が境界を持つ場合と持たない場合とでは、英語においてどのような数量表現が使われるのかを示したものである²⁾。表 2.1 のア)は境界のある「物」に対して用いられる数量表現であり、その具体事例は(2.1)である。イ)は境界のない「物」に対して用いられる数量表現であり、その具体事例は(2.2)である。ウ)は境界がある「物」に対しても境界がない「物」に対しても用いられる数量表現であり、その具体事例は(2.3)である。

表 2.1 「物」の境界のあり/なしの区別に対応して用いられる英語の数量表現

「物」の特性	英語の数量表現	
境界あり	ア) both, 数詞 (two,three..) many, several, (a) few	ウ) all, half, some, any, more, most, a lot of, lots of
境界なし	イ) 助数詞 (a piece of, a bit of,..), much, (a) little	

(2.1) { both/ two/ many/ a few} students

(2.2) a. { a piece/ bit of} chalk

b. {much/ a little} money

(2.3) a. { all/ half}{ the children/ the money}

b.{some/ any}{rolls/ bread}

c. more { dollars/ money}

d. {a lot of/ lots of}{students/ furniture}

表 2.2 は、「出来事」が境界を持つ場合と持たない場合とでは、どのような数量表現が使われるのかを示したものである³⁾。表 2.2 のア)は境界のある「出来事」に対して用いられる頻度の多少を表わす数量表現であり、その具体事例は(2.4)である。イ)は境界のない「出来事」に対して用いられる程度の大小を表わす数量表現であり、その具体事例は(2.5)である⁴⁾。ウ)は境界がある「出来事」に対しても境界がない「出来事」に対しても用いられる数量表現であり、その具体事例は(2.6)である。

表 2.2 「出来事」の境界のあり/なしの区別に対応して用いられる英語
の数量表現

「出来事」の特性	英語の数量表現	
境界あり	ア) again, once, twice, three times, always, often, sometimes	ウ) more, a lot
境界なし	イ) all, very/too/so much, (a) little, a bit, some, any	

(2.4) a. I hit him {again/ three times}.

b. I { always/ often/ sometimes} hit him.

(2.5) a. The table was all covered with papers.

b. I like him { very much/ a little}.

c. We walked a bit.

d. I slept some last night.

e. Did you sleep any last night?

(2.6) a. He eats the staff more.

b. He must work more.

c. He drinks beer a lot.

d. He has changed a lot.

2. 1. 2 数量表現の意味特性

数量表現には、i)ある集合に対する相対的な比率を問題にし、「…の中の全部/ 大部分」といった意味を表わす「比率的数量詞」(proportional quantifier)と、ii)ある集合に属すメンバーの数量を表わす「基数的数量詞」(cardinal quantifier)に大別されることが一般に指摘されている⁵⁾。以下、加賀(1997)が提案した数量詞スケールを概観する。加賀(1997)は

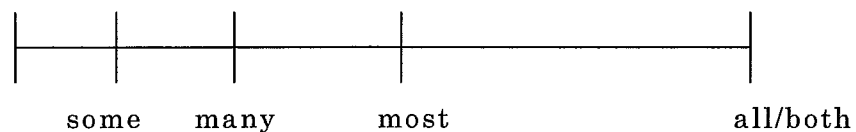
Milsark(1974,1977)の分類に基づき、「比率的数量詞」と「基数的数量詞」に属する表現を各種のスケールの位置に表示している。Milsark(1974,1977)は英語の数量詞を2つの類 i)強い数量詞(strong quantifier)と ii)弱い数量詞(weak quantifier)に大別できると指摘している。強い数量詞には *all, most* 等が属す。強い数量詞は、(2.7a.b)のように存在を表わす *there* 構文の *be* 動詞に後続する位置に生起できないという分布特性を示す。一方、弱い数量詞には数詞 *many, some, several* 等が属す。弱い数量詞は、(2.7c.d)のように存在の *there* 構文の *be* 動詞の後に生起するという分布特性を示す。Milsark(1974,1977)によると、弱い数量詞は基数語(cardinal word)であり数量の多寡を表わす。

- (2.7) a. *There are all the books on the table.
b. *There were most students in the bedroom.
c. There were many students in the bedroom.
d. There are several books on the table. (加賀(1997:126))

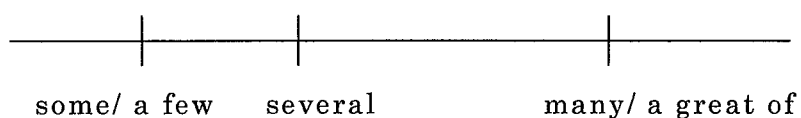
「比率的数量詞」と「基数的数量詞」は、前者は比率を表わすのに対し、後者は絶対的の大きさを表わすという点で、性格が大きく異なっていることから、加賀(1997)は、両者を Horn(1972,1989)のように同一の1つのスケールに基づいて規定することは無理であると考え、「比率的数量詞スケール」と「基数的数量詞スケール」の2つのスケールを設定する必要があると論じている。加賀(1997: 129-130, 159-160)の提案に基づき、「物」の数量を表わす数量表現と「出来事」の数量を表わす数量表現のスケールに基づく規定を示すと、(2.8)~(2.11)のようになる。左端に位置する数量表現は比率や数量が小さいものであり、右端に位置する数量表

現は比率や数量が大きいものとなる⁶⁾。

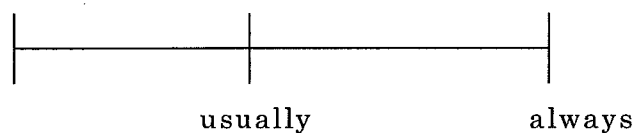
(2.8) 「物」：比率的数量詞スケール



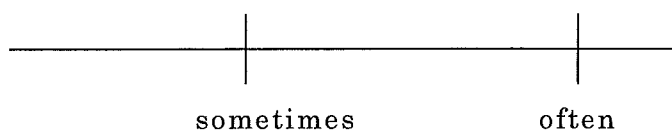
(2.9) 「物」：基数的数量詞スケール



(2.10) 「出来事」：比率的頻度スケール



(2.11) 「出来事」：基数的頻度スケール



2. 1. 3 数量表現の分布特性

「物」の数量を表す数量表現の生起位置を考察する場合、一般的に、(2.12)に示すような5つに大別される統語位置に含まれる各種の下位位置が問題となる。(Qは数量表現を表す。下位位置の例示はSVO語順の場合である。)

(2.12)

① (談話内にある数量の対象となる名詞句と結びつく) 項 (argument) の位置

a. 主語(subject)位置 : [NP Q] [VP V]

b. 目的語(object)位置 : NP [VP V [NP Q]]

② (数量の対象となる) 名詞句内 (nominal) の位置

a. 名詞の前位(prenominal)位置 : [NP Q N]

b. 名詞の後位(post-nominal)位置 : [NP N Q]

c. 部分構造(partitive)の主要部位置 : [NP Q of N]

③ (数量の対象となる) 名詞句から遊離した (floated/separated) 位置

a. 名詞句の直後 / 同格(appositive)の位置 : NP_i Q_i V

b. 名詞句の右方 / 後続(floated)の位置 : NP_i ... Q_i

c. 名詞句の左方 / 先行(scrambled)の位置 : Q_i ... NP_i

④ (数量の対象となる名詞句と直接結びつかない) 副詞的付加詞 (adverbial adjunct) の位置 : [VP [VP V] Q]

⑤ 述語 (predicate) の位置 : NP be Q

表 2.3 は「物」の数量を表す英語の数量表現の分布特性を示したものである。Selkirk(1977), Quirk et al.(1985), 池内(1985), 八木(1987)等や英語を母語とするインフォーマントの判断に基づいている。文の容認可能性の判断は高い方から低い方へ ok / ? / ?? / ?* / * の5段階で調査した結果である。-印は数量表現がその位置で使用されないことを示す。ok-*のような記述は判断に揺れがあることを示す。(2.13)は *all* を代表例とする具体事例を示したものである⁷⁾。

(2.13) ①項の位置

a. *All* were accepted.

b. The laws included *all*.

②名詞句内の位置

a. *All* students were accepted.

c. *All* of the students were accepted.

③名詞句から遊離した位置

a. We *all* were accepted.

b. The students were *all* accepted.

④副詞的付加位置

⑤述語の位置

The students who were accepted are *all*.

表 2.3 英語の「物」の数量を表す数量表現の分布特性

分布位置	all/both	two	many/(a) few
①項の位置			
a.主語位置 ([_{NP} Q] [_{VP} V])	ok	ok	ok
b.目的語位置 (NP [_{VP} V [_{NP} Q]])	ok	ok	ok
②名詞句内の位置			
a.名詞の前位位置 ([_{NP} Q N])	ok	ok	ok
c.部分構造の主要部 ([_{NP} Q of NP])	ok	ok	ok
③名詞句から遊離した位置			
a.名詞句の直後/同格 (NP _i Q _i V)	ok	*	*
b.名詞句の右方/後続 (NP _i ... Q _i)	ok	*	*
c.名詞句の左方/先行 (Q _i ... NP _i)	-	-	-
④副詞的付加位置	-	-	-
⑤述語の位置	?*	??	?-ok

分布位置	a piece (of)	a bit (of)	much	(a) little
①項の位置				
a.主語位置 ([_{NP} Q] [_{VP} V])	ok	ok	ok	ok
b.目的語位置 (NP [_{VP} V [_{NP} Q]])	ok	ok	ok	ok
②名詞句内の位置				
a.名詞の前位位置 ([_{NP} Q N])	ok	ok	ok	ok
c.部分構造の主要部 ([_{NP} Q of NP])	ok	ok	??	ok
③名詞句から遊離した位置				
a.名詞句の直後/同格 (NP _i Q _i V)	*	*	*	*
b.名詞句の右方/後続 (NP _i ... Q _i)	*	*	?*	*
c.名詞句の左方/先行 (Q _i ... NP _i)	-	-	-	-
④副詞的付加位置	-	-(?*)	-	-(*/?*)
⑤述語の位置	?-*	?-*	ok	?-?*

分布位置	half	some	any	more	a lot of/ lots of
①項の位置					
a.主語位置 ([_{NP} Q] [_{VP} V])	ok	ok	ok-??	ok	ok
b.目的語位置 (NP [_{VP} V [_{NP} Q]])	ok-??	ok	ok	ok	ok
②名詞句内の位置					
a.名詞の前位位置 ([_{NP} Q N])	ok	ok	ok	ok	ok
c.部分構造の主要部 ([_{NP} Q of NP])	ok	ok	ok	?	ok
③名詞句から遊離した位置					
a.名詞句の直後/同格 (NP _i Q _i V)	*	*	*	*	*
b.名詞句の右方/後続 (NP _i ... Q _i)	*	*	*	*	*
c.名詞句の左方/先行 (Q _i ... NP _i)	-	-	-	-	-
④副詞的付加位置	-	-	-	-	-
⑤述語の位置	?-*	?*	?-*	?*	ok-*

表 2.3 から「物」の数量を表わす数量表現はすべて、①項の位置(a.主語,b.目的語)と②名詞句内の a.名詞の前位位置(限定詞の位置)と c.部分構造内には生起可能であること、*all*と*both*だけが③数量の対象となる名詞句から遊離した位置 a, b に生起可能であることがわかる。

「出来事」の数量を表わす数量表現は、一般に文頭・文中・文末に生起可能である。(2.14)の *occasional* のように名詞句の内部に生起可能なものもある。*Occasionally* のような不定の頻度を表わす語は、(2.15)のように通例、文中に現われるが、文頭、文末に現れることもある。(2.16a,b)のように頻度を表わす *more* は文末に生起しなければならないという制約がみられるが、これは、特定の頻度を表わす副詞と同じ特徴である。例えば(2.17)のように特定の頻度を表わす *again* は通例、文末に生起する。

(2.14) He smokes the occasional cigar.

(2.15) a. Birds always/usually fly.

a'. He occasionally smokes a cigar.

a''. He has often thought about it.

b. Usually, he doesn't take medicine, but sometimes he does.

b'. Occasionally he smokes a cigar.

b''. ???/OK Often he has thought about it.

c. He has thought about it often.

c'. He smokes a cigar occasionally.

(2.16) a. I saw her more. [more は more often と解釈される]

b. I saw her some more. [some more は another time と解釈される]

c. *I more saw her.

d. *More I saw her.

(2.17) a. I enjoy talking to you today. I hope to see you again.

b. */?* I enjoy talking to you today. I again hope to see you.

c. */?* I enjoy talking to you today. Again I hope to see you.

2.1.3 の Appendix

表 2.3 は主に 5 人のインフォーマントによる容認度の判断の調査に基づいている。インフォーマントに提示した文は(2A-1)~(2A-10)である。

(2A-1) all/both

① a. All were accepted.

② a. All students were accepted.

② a'. I put all my toys in here.

(② b. ok I put my toys all in here.)

② c. All of the students were accepted.

③ a. We all were accepted.

③ b. The students were all accepted.

⑤ The students who were accepted are all.

(2A-2) some

① a. Some were accepted.

② a. Some students were accepted.

② c. Some of the students were accepted.

③ a. We some were accepted.

③ b. The students were some accepted.

⑤ The students who were accepted are some.

(2A-3) another

① a. Another was accepted.

② a. Another student was accepted.

② c. Another of the students was accepted.

③ a. The student another was accepted.

③ a'. He another was accepted.

③ b. The student was another accepted.

⑤ The student who was accepted is another.

(2A-4) many

① a. Many were accepted.

② a. Too many students were accepted.

② c. Not many of the students were accepted.

③ a. We many were accepted.

③ b. The students were not many accepted.

⑤ The students who were accepted are many.

(2A-5) more

① a. More were accepted at Harvard than at Cambridge.

② a. More students were accepted.

② c. More of the students were accepted.

③ a. We more were accepted.

③ b. (*more* expresses the number of the students)

The students were more accepted.

⑤ The students who were accepted are more.

(2A-6) much

- ① a. Much will be required.
- ② a. (Too) much effort will be required.
- ② c. Much of the effort will be required.
- ③ a. They much will be required.
- ③ b. (*much* expresses the amount of the effort)

The effort will be too much required.

- ⑤ The required effort will be too much.

(2A-7) a lot of

- ① a. A lot were accepted.
- ② a. A lot students were accepted.
- ② a'. A lot of students were accepted.
- ② c. A lot of the students were accepted.
- ③ a. We a lot were accepted.
- ③ b. The students were a lot accepted.
- ⑤ The students who were accepted are a lot.

(2A-8) a bit of

- ① a. A bit was paid for that job.
- ② a. A bit money was paid for that job.
- ② a'. A bit of money was paid for that job.
- ② c. A bit of the money was paid for that job.
- ③ a. The money a bit was paid for that job.
- ③ b. The money was a bit paid for that job.
- ⑤ The money that was paid for that job was a bit.

(2A-9) two

- ① a. Two were accepted.
- ② a. Two students were accepted.
- ② c. Two of the students were accepted.
- ③ a. They two were accepted.
- ③ b. The students were two accepted.
- ⑤ The students who were accepted are two.

(2A-10) a piece of

- ① a. A piece was put on the plate.
- ② a. A piece meat was put on the plate.
- ② a'. A piece of meat was put on the plate.
- ② c. A piece of the meat was put on the plate.
- ③ a. The meat a piece was put on the plate.
- ③ b. The meat was a piece put on the plate.
- ⑤ The meat that was put on the plate is a piece.

インフォーマントは米女性(A)(B)、米男性(C)、英男性(D)(E)である。インフォーマントの判断の詳細を示すと表 2A-1 のようになる。

表 2A-1 インフォーマントの判断

	all					both			some		
	A	B	C	D	E	A	B	C	A	B	C
① a.項の位置 (主語)	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
② a.名詞の前位位置	o	?	o	?	o	o	o	o	o	o	o
② c.Q of NP	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
③ a.appositive	o	o	o	??	o	o	o	o	*	*	*
③ b.floated	o	o	o	??	o	o	o	o	*	*	*
⑤ 述語の位置	?	*	*	?*	*	?	*	*	??	*	*

	another			more				
	A	B	C	A	B	C	D	E
① a.項の位置 (主語)	o	o	o	o	o	o	o	o
② a.名詞の前位位置	o	o	o	o	o	o	o	o
② c.Q of NP	?	?	o	o	o	o	?*	?
③ a.appositive	*	*	*	*	*	*	*	*
③ b.floated	*	*	*	*	*	*	*	*
⑤ 述語の位置	??	*	*	?	*	*	?*	*

	many					much					a lot of			a bit of		
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	A	B	C
① a.項の位置 (主語)	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	??	?
② a.名詞の前位位置	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	??/o*/o	*/o		*/**/o*/o		
② c.Q of NP	o	o	o	o	o	?	*	??	?*	??	o	o	o	o	o	o
③ a.appositive	*	*	?*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
③ b.floated	?*	*	*	*	*	?	*	?*	?*	*	*	*	*	*	?*	*
⑤ 述語の位置	?	?*	?	?	o	o	o	??	??	o	o	*	*	?	*	*

	two					a piece of		
	A	B	C	D	E	A	B	C
① a.項の位置 (主語)	o	o	o	o	o	o	o	o
② a.名詞の前位位置	o	o	o	o	o	*/o	*/o	*/o
② c.Q of NP	o	o	o	o	o	o	o	o
③ a.appositive	*	*	?*	*	*	*	*	*
③ b.floated	?*	*	*	*	*	*	?*	*
⑤ 述語の位置	?	?*	??	?*	?	?	*	*

なお数量表現の①項の目的語の位置については、以下のような事実が観察されている。

(2A-1) ①b. both: Why not use both?[L]

(2A-2) ①b. some: He asked for money and I gave him some.[L]

(2A-3) ①b. another: I want to see another.

(2A-4) ①b. many: There weren't many. [C]

(2A-5) ①b. more: John had four hundred dollars in his pocket.

Bill had more.[C]

(2A-6) ①b. much: I've got (far) too much (work) to do.[L]

(2A-7) ①b. lots: I want lots (of food). [L]

(2A-8) ①b. a bit: ok/ok/ok She paid twenty dollars for this hat and a
(little) bit for a band.

(2A-9) ①b. two: It takes two.[C]

(2A-10) ①b. a piece: ok/ok/ok There were ten pieces of meat on a
dinner plate. He put a piece on his plate.

*half*と *a little*と *few*の分布に関しては以下のような資料が得られている。

(2A-11) half

①a. Half passed their exams. [Q:258]

b. ok/??/ok She got ten pieces of candies from her mother. She had
half today.

②a. half the furniture [Q:258]

b. half of it/this, half (of) the time/coat [Q:258]

⑤ ?/*/*The students who passed their exams were half.

(2A-12) a little

① a. Little is known about his childhood. [C]

b. I have very little (money) left. [L]

② a. She has only got (a) little money. [Q:262]

b. I understood little of his speech. [L]

④ (*a little* means small amount of money)

/?/?*He paid the money for that job a little.

⑤ ?/?*/?*The money that was paid for that job was a little.

(2A-13) (a) few

① a. So few (people) came. [L]

b. I have very few (chocolate) left. [L]

② a. He wrote a few books. [Q:263]

b. Few of the children are tired. [L]

⑤ His faults were few. [Q:263]

なお、例文の後の略語は以下の出典によることを示す。

[Q] Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech, and J. Svartvik. 1985.

A comprehensive grammar of the English language. London:

Longman.

[L] *Longman Dictionary of Contemporary English.* 1978. Longman.

[C] *Collins Cobuild English Dictionary.* 1995. London: HarperCollins.

2. 2 日本語の数量表現の特徴

2. 2. 1 数量表現の対象が持つ意味特性

英語では、「物」に対して境界があるもの（可算名詞）には *beans* のように複数形があり、境界のないもの（不可算名詞）には *water* のように複数形がないという形態的マーキング(morphological marking)がみられるが、日本語にはみられない⁸⁾。

表 2.4 は、「物」が境界を持つ場合と持たない場合とでは、日本語においてどのような数量表現が使われるのかを示したものである。表 2.4 のア) は境界のある「物」に対して用いられる数量表現であり、その具体事例は(2.18)である。日本語では境界のない「物」だけに対して用いられるイ) に該当する数量表現はないようである。ウ) は境界がある「物」に対しても境界がない「物」に対しても用いられる数量表現であり、その具体事例は(2.19)である。

表 2.4 「物」の境界のあり/なしの区別に対応して用いられる日本語の数量表現

「物」の特性	日本語の数量表現	
境界あり	ア) 助数詞(「3人」「3匹」「3本」「3枚」「3台」「3杯」「3つ」), 「両方」, 「半分」	ウ) 「全部」「みんな」「たくさん」「いっぱい」「もっと」「少し」
境界なし	イ)	「ちょっと」

(2.18) a. イチゴのショートケーキを昨日{3個/ 両方/ 半分}食べた。

b. *空気を昨日{3個/ 両方/ 半分}吸った。

(2.19) a. イチゴのショートケーキを昨日{全部/ みんな/ たくさん/ いっぱい/ 少し/ ちょっと}食べた。

- b. 新鮮な空気を{全部/ みんな/ たくさん/ いっぱい/ 少し/ ちよつと} 吸った夢をみた。

表 2.5 は、「出来事」が境界を持つ場合と持たない場合とでは、どのような数量表現が使われるのかを示したものである。表 2.5 のア) は境界のある「出来事」に対して用いられる頻度の多少を表わす数量表現であり、その具体事例は(2.20)である。日本語では境界のない「出来事」だけに対して用いられるイ) に該当する程度の大小を表わす数量表現はないようである。ウ) は境界がある「出来事」に対しても境界がない「出来事」に対しても用いられる数量表現であり、その具体事例は(2.21)である。

表 2.5 「出来事」の境界のある/なしの区別に対応して用いられる日本語の数量表現

「出来事」の特性	日本語の数量表現	
境界あり	ア) 「また」「もう1回」「2度」「いつも」「毎日」	ウ) 「少し」「ちよつと」「もっと」「たくさん」「いっぱい」
境界なし	イ)	「よく」

(2.20)私は彼を{また/ もう1回/ 2度/ いつも/ 毎日} なぐった。

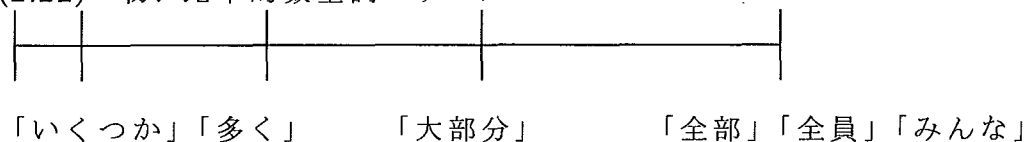
(2.21)a. 私は彼を{少し/ ちよつと/ もっと/ たくさん/ いっぱい/ よく} なぐった。

b. 私はそれについて{少し/ ちよつと/ もっと/ たくさん/ いっぱい/ よく} 知っている。

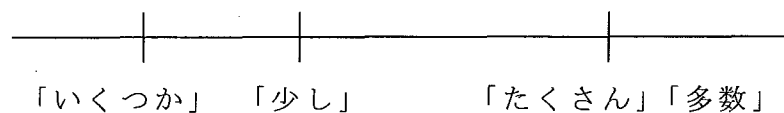
2. 2. 2 数量表現の意味特性

英語の場合と同様に、加賀(1997)に基づき、日本語の「物」の数量を表わす数量表現と「出来事」の数量を表わす数量表現をスケールに基づき規定すると(2.22)~(2.25)のようになる⁹⁾。

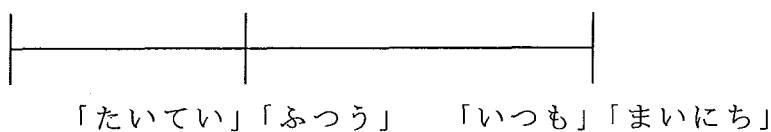
(2.22) 物：比率的数量詞スケール



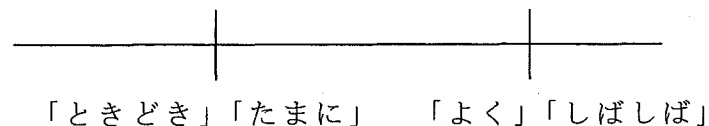
(2.23) 物：基数的数量詞スケール



(2.24) 出来事：比率的頻度スケール



(2.25) 出来事：基数的頻度スケール



2. 2. 3 数量表現の分布特性

日本語の「物」の数量を表す数量表現は、2.1.3 節で概観した(2.12)

で示した①～⑤の統語位置の中で、④の副詞的付加詞の位置を除き生起可能である。日本語の数量表現が示す英語の数量表現と異なる分布特性は、i)名詞句内の前位位置②aに生起する場合、助詞の「の」を伴うこと、ii)名詞句内で名詞の後位位置②bに生起可能であること、iii) (いわゆる scramblingにより)名詞句から左方に遊離した位置に生起可能なことである。^{10) 11) 12)} 子どもが早くから使用し、基本的な意味は同じであるが分布の異なる「全部」と「みんな」を代表例として(2.26)(2.27)に具体事例の容認度を示す。「全部」の場合は、数量の対象となる名詞句が「人」「物」「花」「車」「ジュース」のどれであっても同じ分布を示すが、「みんな」の場合は、数量の対象となる名詞句が「人」とそれ以外の場合で異なる分布がみられる。「みんな」の分布において、「全部」と異なる部分を□で囲んで示してある。

(2.26)全部 (数量の対象となる名詞句が「人/物/花/車/ジュース」の場合)

①項の位置

- | | |
|--------------|--------------|
| a. 主語位置 | 全部が来た。 |
| a'. (修飾語を含む) | *かわいい全部が来た。 |
| b. 目的語位置 | 全部を集めた。 |
| b'. (修飾語を含む) | *かわいい全部を集めた。 |

②名詞句内の位置

- | | |
|--------------|-----------------------------|
| a. 名詞の前位位置 | 全部の園児が来た/を集めた。 |
| | ([_{NP} Q+の+N+助詞]) |
| b. 名詞の後位位置 | 園児全部が来た/を集めた。 |
| | ([_{NP} N+Q+助詞]) |
| b'. (修飾語を含む) | かわいい園児全部が来た/を集めた。 |

c.部分構造の主要部 園児の全部が来た。

([_{NP} N+の+Q+助詞])

③名詞句から遊離した位置

a.appositive 園児が全部昨日来た。

b.floated 園児が昨日全部来た。園児を先程全部集めた。

c.scrambled 全部、昨日園児が来た。

全部、先程園児を集めた。

④副詞的付加位置

⑤述語の位置 ?ここに来た/先程集めた園児は全部だ。

(2.27-あ)みんな (数量の対象となる名詞句が「人」の場合)

①項の位置

a.主語位置 みんなが来た。

a'.(修飾語を含む) ??かわいいみんなが来た。

b.目的語位置 みんなを集めた。

b'.(修飾語を含む) ??かわいいみんなを集めた。

②名詞句内の位置

a.名詞句の前位位置 *みんなの園児が来た/を集めた。

([_{NP} Q+の+N+助詞])

b.名詞の後位位置 園児みんなが来た/を集めた。

([_{NP} N+Q+助詞])

b'.(修飾語を含む) かわいい園児みんなが来た/を集めた。

c.部分構造の主要部 園児のみんなが来た。

([_{NP} N+の+Q+助詞])

③名詞句から遊離した位置

- a. appositive 園児がみんな昨日来た。
- b. floated 園児が昨日みんな来た。園児を昨日みんな集めた。
- c. scrambled ?みんな、昨日園児が来た。
 *みんな、昨日園児を集めた。

④副詞的付加位置

⑤ 述語の位置 ここに来た/ここで集めた園児はみんなだ。

(2.27-い)みんな (数量の対象となる名詞句が「ボール/花/車/ジュース」
の場合)

①項の位置

a. 主語位置 *みんなが腐った。

a'. (修飾語を含む) *古い/赤い/冷たいみんなが腐った。

b. 目的語位置 *みんなを飲んだ。

b'. (修飾語を含む) *古い/赤い/冷たいみんなを飲んだ。

②名詞句内の位置

a. 名詞の前位位置 *みんなのジュースが腐った/を飲んだ。

([NP Q+の+N+助詞])

b. 名詞の後位位置 *ジュースみんなが腐った/を飲んだ

([NP N+Q+助詞])

b'. (修飾語を含む) *古い/赤い/冷たいジュースみんなが腐った。

c. 部分構造の主要部 *ジュースのみんなが腐った/飲んだ。

([NP N+の+Q+助詞])

③名詞句から遊離した位置

a. appositive ジュースがみんな昨日腐った。

b.floated ジュースが昨日みんな腐った。
 ジュースを昨日みんな飲んだ。

c.scrambled	?みんな、昨日ジュースが腐った。 *みんな、昨日ジュースを飲んだ。
-------------	--------------------------------------

④ 副詞的付加位置

⑤ 述語の位置	??昨日腐った/飲んだジュースはみんなだ。
---------	-----------------------

「全部」の分布は広く、「人」以外の「物」を数量の対象とする「みんな」の分布は狭い。「人」以外の「物」を数量の対象とする「みんな」は(2.27-い③ a.b)のように数量の対象である名詞句から右方に遊離した位置(floated position)にのみ生起可能である。「人」が数量の対象となる場合、「全部」と「みんな」の分布を比較すると、名詞句内の限定詞の位置と数量の対象となる名詞句から左方に遊離した位置(scrambled position)で、「全部」は生起できるが「みんな」は生起できない。

「出来事」の数量を表わす数量表現は、(2.28),(2.29)のように文頭・文中の副詞の生起位置に生起可能である¹³⁾。

(2.28)a.彼を{また/ もう1回/ 2度/ いつも/ 毎日/ 少し/ ちよつと / もっと/ たくさん/ いっぱい/ よく} なぐった。

b. {また/ もう1回/ 2度/ いつも/ 毎日/ 少し/ ちよつと / もっと/ たくさん/ いっぱい/ よく}彼をなぐった。

(2.29)a.それについて{少し/ ちよつと/ もっと/ たくさん/ いっぱい/ よく} 知っている。

b.{少し/ ちよつと/ もっと/ たくさん/ いっぱい/ よく}それについて知っている。

2.2.3 の Appendix

本文で例示した以外の各種の数量表現の分布に関しては以下のような容認度が観察されている。

I) 助数詞「3人」「3匹」「3個」「3本」「3枚」「3台」「3つ」は副詞の位置以外の位置は生起可能である。代表例に「3人」の具体例を示すと(2A-14)のようになる。

(2A-14)助数詞: 3人/3匹/3個/3本/3枚/3台/3つ

①項の位置

- a. 主語位置 まず5人の生徒が来て、次に3人が来た。
- b. 目的語位置 3人を集めた。

②名詞句内の位置

- a. 名詞の前位位置 3人の生徒が来た/を集めた。

([_{NP} Q+の+N+助詞])

- b. 名詞の後位位置 生徒3人が来た/を集めた。

([_{NP} N+Q+助詞])

- c. 部分構造の主要部 生徒の3人が来た。生徒の3人を集めた

([_{NP} N+の+Q+助詞])

③名詞句から遊離した位置

- a. appositive 生徒が3人昨日来た。生徒を3人昨日集めた。
- b. floated 生徒が昨日3人来た。生徒を昨日3人集めた。
- c. scrambled 3人、昨日生徒が来た。3人、昨日生徒を集めた。

④副詞的付加位置

- ⑤ 述語の位置 昨日来た/集めた生徒は3人だ。

II) 「両方 (両者)」を含む文に関しては、数量の対象となる名詞句により「両方 (両者)」の生起可能な位置が異なる。数量の対象となる名詞句が「車」「人」「ボール」「花」の場合をそれぞれ示すと(2A-15)のようになる。

(2A-15)両方 (両者)

(2A-15-あ) (「車」の場合)

①項の位置

- a. 主語位置 両方が壊れた。
a'. (修飾語を含む) *赤い両方が壊れた。
b. 目的語位置 両方を壊した。
b'.(修飾語を含む) *赤い両方を壊した。

②名詞句内の位置

- a.名詞の前位位置 両方の車が壊れた/を壊した。

([_{NP} Q + の + N + 助詞])

- b.名詞の後位位置 車両方が壊れた。車両方を壊した。

([_{NP} N + Q + 助詞])

- b'.(修飾語を含む) 赤い車両方が壊れた。赤い車両方を壊した。

- c.部分構造の主要部 車の両方が壊れた。車が昨日両方壊れた。

([_{NP} N + の + Q + 助詞])

③名詞句から遊離した位置

- a.appositive 車が両方昨日壊れた。車を両方昨日壊した。
b.floated 車が昨日両方壊れた。車を昨日両方壊した。
c.scrambled 両方、ここで車が壊れた。両方、ここで車を壊した。

④副詞的付加位置

⑤ 述語の位置 ??ここで壊れた/壊した車は両方だ。

(2A-15-い) (「人」の場合)

① 項の位置

- a. 主語位置 両者/両方が来た。
- a'. (修飾語を含む) 美しい両者が来た。 *美しい両方が来た。
- b. 目的語位置 両者/両方を見た。
- b'. (修飾語を含む) 美しい両者を派遣した。 *美しい両方を派遣した。

② 名詞句内の位置

- a. 名詞の前位位置 *両者の社員が来た/を派遣した。 両方の社員が来た/
を派遣した。

([_{NP} Q + の + N + 助詞])

- b. 名詞の後位位置 社員両者/両方が来た/を派遣した。

([_{NP} N + Q + 助詞])

- b'. (修飾語を含む) 美しい社員両者/両方が来た。 美しい社員両者/両方を
派遣した。
- c. 部分構造の主要部 社員の両者/両方を派遣した。

([_{NP} N + の + Q + 助詞])

③ 名詞句から遊離した位置

- a. appositive 社員が両者/両方昨日来た。
- b. floated 社員が昨日両者/両方来た。 社員を昨日両者/両方派遣した。
- c. scrambled *両者、昨日社員が来た/を派遣した。
*両方、昨日社員が来た/を派遣した。

④ 副詞的付加位置

⑤ 述語の位置 ??昨日来た/派遣した社員は両者/ 両方だ。

(2A-15-う) (「ボール」の場合)

- a. 主語位置 両方が転がっていった。
a'. (修飾語を含む) *赤い両方が転がっていった。
b. 目的語位置 両方を蹴った。
b'. (修飾語を含む) *赤い両方を蹴った。

②名詞句内の位置

- a. 名詞の前位位置 ?両方のボールが転がっていった。

([_{NP} Q+ の + N+ 助詞]) 両方のボールを蹴った。

- b. 名詞の後位位置 ?ボール両方が転がっていった。ボール両方を蹴った。

([_{NP} N+Q+ 助詞])

- b'. (修飾語を含む) 赤いボール両方が転がっていった。
赤いボール両方を蹴った。

- c. 部分構造の主要部 ?ボールの両方が転がっていった。

([_{NP} N+ の + Q+ 助詞]) ?ボールの両方を蹴った。

③名詞句から遊離した位置

- a. appositive ボールが両方先程転がっていった。

ボールを両方先程蹴った。

- b. floated ボールが先程両方転がっていった。

ボールを先程両方蹴った。

- c. scrambled ?両方、先程ボールが転がっていった。

両方、先程ボールを蹴った。

④副詞的付加位置

- ⑤述語の位置 ?先程転がっていった/蹴ったボールは両方だ。

(2A-15-え) (「花」の場合)

①項の位置

- a. 主語位置 両方が枯れた。
a'. (修飾語を含む) *赤い両方が枯れた。
b. 目的語位置 両方を摘んだ。
b'. (修飾語を含む) *赤い両方を摘んだ。

②名詞句内の位置

- a. 名詞の前位位置 両方の花が枯れた。?両方の花を摘んだ。
([_{NP} Q+の+N+助詞])
b. 名詞の後位位置 ??花両方が枯れた/を摘んだ。
([_{NP} N+Q+助詞])
b'. (修飾語を含む) 赤い花両方が枯れた。赤い花両方を摘んだ。
c. 部分構造の主要部 ?花の両方が枯れた。?花の両方を摘んだ。
([_{NP} N+の+Q+助詞])

③名詞句から遊離した位置

- a. appositive 花が両方昨日枯れた。花を両方昨日摘んだ。
b. floated 花が昨日両方枯れた。??花を昨日両方摘んだ。
c. scrambled 両方、昨日花が枯れた。*両方、昨日花を摘んだ。

④副詞的付加位置

- ⑤ 述語の位置 ??昨日枯れた/摘んだ花は両方だ。

III) 「半分」を含む文に関しては、数量の対象物が「ジュース」「人/花/ボール」「車」により「半分」の生起可能な位置が異なるため、それぞれを示すと(2A-16)のようになる。

(2A-16)半分

(2A-16-あ) (「ジュース」の場合)

①項の位置

- a. 主語位置 半分がこぼれた。
a'. (修飾語を含む) *冷たい半分がこぼれた。
b. 目的語位置 半分で飲んだ。
b'. (修飾語を含む) *冷たい半分で飲んだ。

②名詞句内の位置

- a. 名詞の前位位置 ??半分のジュースがこぼれた。
 ([_{NP} Q+の+N+助詞]) 半分のジュースを飲んだ。
b. 名詞の後位位置 ジュース半分がこぼれた/を飲んだ。
 ([_{NP} N+Q+助詞])
b'. (修飾語を含む) 冷たいジュース半分がこぼれた。
 冷たいジュース半分で飲んだ。
c. 部分構造の主要部 ジュースの半分がこぼれた。
 ([_{NP} N+の+Q+助詞]) ジュースの半分で飲んだ。

③名詞句から遊離した位置

- a. appositive ジュースが半分先程こぼれた。
 ジュースを半分先程飲んだ。
b. floated ジュースが先程半分こぼれた。
 ジュースを先程半分飲んだ。
c. scrambled 半分、先程ジュースがこぼれた。
 半分、先程ジュースを飲んだ。

④副詞的付加位置

- ⑤ 述語の位置 先程こぼれた/飲んだジュースは半分だ。

(2A-16-い) (「人/花/ボール」の場合)

①項の位置

- a. 主語位置 半分が来た。
a'. (修飾語を含む) *かわいい半分が来た。
b. 目的語位置 半分を集めた。
b'.(修飾語を含む) *かわいい半分を集めた。

②名詞句内の位置

- a.名詞の前位位置 ?半分の園児が来た/を集めた。
([_{NP} Q+ の + N+ 助詞])
b.名詞の後位位置 園児半分が来た/を集めた。
([_{NP} N+Q+ 助詞])
b'.(修飾語を含む) かわいい園児半分が来た。かわいい園児半分を集めた。
c.部分構造の主要部 園児の半分が来た。園児の半分を集めた。
([_{NP} N+ の + Q+ 助詞])

③名詞句から遊離した位置

- a.appositive 園児が半分先程来た。園児を半分先程集めた。
b.floated 園児が先程半分来た。園児を先程半分集めた。
c.scrambled 半分、先程園児が来た。半分、先程園児を集めた。

④副詞的付加位置

- ⑤述語の位置 ??先程来た/集めた園児は半分だ。

(2A-16-う) (「車」の場合)

①項の位置

- a. 主語位置 半分が壊れた。
a'. (修飾語を含む) *赤い半分が壊れた。

- b. 目的語位置 半分を壊した。
- b'.(修飾語を含む) *赤い半分を壊した。
- ②名詞句内の位置
- a.名詞の前位位置 *半分の車が壊れた/を壊した。
- ([_{NP} Q+ の + N+ 助詞])
- b.名詞の後位位置 車半分が壊れた/を壊した。
- ([_{NP} N+Q+ 助詞])
- b'.(修飾語を含む) *赤い車半分が壊れた/を壊した。
- c.部分構造の主要部 車の半分が壊れた/を壊した。
- ([_{NP} N+ の + Q+ 助詞])
- ③名詞句から遊離した位置
- a.appositive 車が半分昨日壊れた。車を半分昨日壊した。
- b.floated 車が昨日半分壊れた。車を昨日半分壊した。
- c.scrambled 半分、昨日車が壊れた。半分、昨日車を壊した。
- ④副詞的付加位置
- ⑤述語の位置 ??昨日壊れた/壊した車は半分だ。

IV)「たくさん」と「いっぱい」は基本的な意味は同じであるが、生起可能な位置が異なる。(2A-17)は「たくさん」、(2A-18)は「いっぱい」の分布を表わす。「いっぱい」の分布において、「たくさん」と異なるところは□で囲まれたところである。

(2A-17)たくさん (「人/物/花/車/ジュース」の場合)

①項の位置

- a. 主語位置 *すべり台のほうへたくさんが来た。

- a'. (修飾語を含む) *かわいいたくさんが来た。
- b. 目的語位置 *たくさんを集めた。
- b'. (修飾語を含む) *かわいいたくさんを集めた。
- ②名詞句内の位置
- a. 名詞の前位位置 たくさんの園児が来た/を集めた。
 ([_{NP} Q+の+N+助詞])
- b. 名詞の後位位置 ??園児たくさんが来た/を集めた。
 ([_{NP} N+Q+助詞])
- b'. (修飾語を含む) ?かわいい園児たくさんが来た/を集めた。
- c. 部分構造の主要部 ??園児のたくさんが来た。
 ([_{NP} N+の+Q+助詞]) ??園児のたくさんを集めた。
- ③名詞句から遊離した位置
- a. appositive 園児がたくさん先程来た。
 園児をたくさん先程集めた。
- b. floated 園児が先程たくさん来た。
 園児を先程たくさん集めた。
- c. scrambled たくさん、先程園児が来た/を集めた。
- ④副詞的付加位置
- ⑤述語の位置 先程来た/集めた園児はたくさんだ。

(2A-18)いっぱい(「人/物/花/車/ジュース」の場合)

- ①項の位置
- a. 主語位置 *すべり台のほうへいっぱいが来た。
- a'. (修飾語を含む) *かわいはいっぱいが来た。
- b. 目的語位置 *いっぱいを集めた。

- b'.(修飾語を含む) *かわいいいっぱいを集めた。
- ②名詞句内の位置
- a.名詞の前位位置 ??いっぱいの園児が来た。?いっぱいの園児を
 ([_{NP} Q+の+N+助詞]) 集めた。バスいっぱいの園児が到着した。
 教室いっぱいの園児を集めた。
- b.名詞の後位位置 *園児いっぱいが来た/を集めた。
 ([_{NP} N+Q+助詞])
- b'.(修飾語を含む) *かわいい園児いっぱいが来た/を集めた。
- c.部分構造の主要部 *園児のいっぱいが来た。
 ([_{NP} N+の+Q+助詞]) *園児のいっぱいを集めた。
- ③名詞句から遊離した位置
- a.appositive 園児がいっぱい昨日来た。園児をいっぱい昨日集めた。
- b.floated 園児が昨日いっぱい来た。園児を昨日いっぱい集めた。
- c.scrambled いっぱい、昨日園児が来た/を集めた。
- ④副詞的付加位置
- ⑤述語の位置 ??ここに来た/昨日集めた園児はいっぱいだ。

V) (2A-19)は「少し」、(2A-20)は「ちょっと」についてである。

(2A-19-あ) (「ジュース」の場合)

- ①項の位置
- a. 主語位置 少しがこぼれた。
- a'.(修飾語を含む) *冷たい少しがこぼれた。
- b. 目的語位置 少しを飲んだ。
- b'.(修飾語を含む) *冷たい少しを飲んだ。

②名詞句内の位置

a.名詞の前位位置 少しのジュースがこぼれた/を飲んだ。

([_{NP} Q+の+N+助詞])

b.名詞の後位位置 ジュース少しがこぼれた/を飲んだ。

([_{NP} N+Q+助詞])

b'.(修飾語を含む) 冷たいジュース少しがこぼれた。

冷たいジュース少しを飲んだ。

c.部分構造の主要部 ?ジュースの少しがこぼれた。

([_{NP} N+の+Q+助詞]) ??ジュースの少しを飲んだ。

③名詞句から遊離した位置

a.appositive ジュースが少し先程こぼれた。ジュースを少し先程飲んだ。

b.floated ジュースが先程少しこぼれた。ジュースを先程少し飲んだ。

c.scrambled 少し、ここにジュースがこぼれた。少し、昨日ジュースを飲んだ。

④副詞的付加位置

⑤述語の位置 先程こぼれた/飲んだジュースは少しだ。

(2A-19-い) (「花」の場合)

①項の位置

a. 主語位置 少しが枯れた。

a'. (修飾語を含む) *赤い少しが枯れた。

b. 目的語位置 ?少しを摘んだ。少し摘んだ。

b'.(修飾語を含む) *赤い少しを摘んだ。

②名詞句内の位置

a.名詞の前位位置 少しの花が枯れた/を摘んだ。

([_{NP} Q+の+N+助詞])

b.名詞の後位位置 花少しが枯れた/を摘んだ。

([_{NP} N+Q+助詞])

b'.(修飾語を含む) 赤い花少しが枯れた。赤い花少しを摘んだ。

c.部分構造の主要部 ?花の少しが枯れた。?花の少しを摘んだ。

([_{NP} N+の+Q+助詞])

③名詞句から遊離した位置

a.appositive 花が少し昨日枯れた。花を少し昨日摘んだ。

b.floated 花が昨日少し枯れた。花を昨日少し摘んだ。

c.scrambled 少し、昨日花が枯れた。少し、昨日花を摘んだ。

④副詞的付加位置

⑤述語の位置 昨日枯れた/摘んだ花は少しだ。

(2A-19-う) (「人/ボール」の場合)

①項の位置

a. 主語位置 ?少しが来た。少し来た。

a'.(修飾語を含む) *かわいい少しが来た。

b. 目的語位置 ?少しを集めた。少し集めた。

b'.(修飾語を含む) *かわいい少しを集めた。

②名詞句内の位置

a.名詞の前位位置 ?少しの園児が来た/を集めた。

([_{NP} Q+の+N+助詞])

b.名詞の後位位置 ?園児少しが来た/を集めた。

([_{NP} N+Q+助詞])

b'.(修飾語を含む) *かわいい園児少しが来た/を集めた。

c.部分構造の主要部 *園児の少しが来た/を集めた。

([_{NP} N+ の + Q+ 助詞])

③名詞句から遊離した位置

a.appositive ?園児が少し昨日来た。?園児を少し昨日集めた。

b.floated ?園児が昨日少し来た。??園児を先程少し集めた。

c.scrambled ?少し、昨日園児が来た。?少し、先程園児を集めた。

④副詞的付加位置

⑤述語の位置 先程来た/集めた園児は少しだ。

(2A-19-え) (「車」の場合)

①項の位置

a. 主語位置 ?少しが壊れた。少し壊れた。

a'. (修飾語を含む) *赤い少しが壊れた。

b. 目的語位置 ?少しを壊した。少し壊した。

b'. (修飾語を含む) *赤い少しを壊した。

②名詞句内の位置

a.名詞の前位位置 ?少しの車が壊れた/を壊した。

([_{NP} Q+ の + N+ 助詞])

b.名詞の後位位置 ??車少しが壊れた。??車少し壊れた。

([_{NP} N+Q+ 助詞])

b'. (修飾語を含む) ?赤い車少しが壊れた/を壊した。

c.部分構造の主要部 ?車の少しが壊れた。?車の少しを壊した。

([_{NP} N+ の + Q+ 助詞])

③名詞句から遊離した位置

a.appositive 車が少し昨日壊れた。車を少し昨日壊した。

- b.floated 車が昨日少し壊れた。車を昨日少し壊した。
- c.scrambled 少し、ここで車が壊れた。少し、ここで車を壊した。

④副詞的付加位置

- ⑤述語の位置 ??ここで壊れた/壊した車は少しだ。

(2A-20)「ちょっと」

(2A-20-あ) (「ジュース」の場合)

①項の位置

- a. 主語位置 ??ちょっとがこぼれた。ちよつとこぼれた。
- a'. (修飾語を含む) *冷たいちょっとがこぼれた。
- b. 目的語位置 ??ちよつとを飲んだ。ちよつと飲んだ。
- b'. (修飾語を含む) *冷たいちよつとを飲んだ。

②名詞句内の位置

- a. 名詞の前位位置 ちよつとのジュースがこぼれた/を飲んだ。
 ([_{NP} Q+ の + N+ 助詞])

- b. 名詞の後位位置 ジュースちよつとがこぼれた/を飲んだ。
 ([_{NP} N+Q+ 助詞])

- b'. (修飾語を含む) 冷たいジュースちよつとがこぼれた。
 冷たいジュースちよつとを飲んだ。

- c. 部分構造の主要部 ?ジュースのちよつとがこぼれた。
 ([_{NP} N+ の + Q+ 助詞]) ?ジュースのちよつとを飲んだ。

③名詞句から遊離した位置

- a. appositive ジュースがちよつと先程こぼれた。
 ジュースをちよつと先程飲んだ。
- b. floated ジュースが先程ちよつとこぼれた。

ジュースを先程ちょっと飲んだ。

c. scrambled

ちょっと、先程ジュースがこぼれた。

ちょっと、昨日ジュースを飲んだ。

④副詞的付加位置

⑤述語の位置

先程こぼれた/飲んだジュースはちょっとだ。

(2A-20-い) (「人/ボール/花」の場合)

①項の位置

a. 主語位置

??ちょっとが来た。*ちょっと来た。

a'. (修飾語を含む)

*かわいいちょっとが来た。

b. 目的語位置

*ちょっとを集めた。 ??ちょっと集めた。

b'. (修飾語を含む)

*かわいいちょっとを集めた。

②名詞句内の位置

a. 名詞の前位位置

?ちょっとの園児が来た/を集めた。

([_{NP} Q+ の + N+ 助詞])

b. 名詞の後位位置

??園児ちょっとが来た/を集めた。

([_{NP} N+Q+ 助詞])

b'. (修飾語を含む)

??かわいい園児ちょっとが来た/を集めた。

c. 部分構造の主要部

??園児のちょっとが来た。

([_{NP} N+ の + Q+ 助詞] ??園児のちょっとを集めた。

③名詞句から遊離した位置

a. appositive

園児がちょっと先程来た。園児をちょっと先程集めた。

b. floated

*園児が先程ちょっと来た。*園児を先程ちょっと集めた。

c. scrambled

*ちょっと、先程園児が来た。ちょっと、先程園児を集めた。

④副詞的付加位置

⑤ 述語の位置 ??先程来た/集めた園児はちよつとだ。

(2A-20-う) (「車」の場合)

① 項の位置

a. 主語位置 ??ちよつとが壊れた。ちよつと壊れた。

a'. (修飾語を含む) *赤いちよつとが壊れた。

b. 目的語位置 ??ちよつとを壊した。ちよつと壊した。

b'. (修飾語を含む) *赤いちよつとを壊した。

② 名詞句内の位置

a. 名詞の前位位置 ??ちよつとの車が壊れた/を壊した。

([_{NP} Q+ の + N+ 助詞])

b. 名詞の後位位置 *車ちよつとが壊れた/を壊した。

([_{NP} N+Q+ 助詞])

b'. (修飾語を含む) *赤い車ちよつとが壊れた/を壊した。

c. 部分構造の主要部 *車のちよつとが壊れた/を壊した。

([_{NP} N+ の + Q+ 助詞])

③ 名詞句から遊離した位置

a. appositive 車がちよつと昨日壊れた。車をちよつと昨日壊した。

b. floated 車が昨日ちよつと壊れた。車を昨日ちよつと壊した。

c. scrambled ちよつと、昨日車が壊れた。ちよつと、昨日車を壊した。

④ 副詞的付加位置

⑤ 述語の位置 ??ここで壊れた/壊した車はちよつとだ。

VI) 「もっと」は直接名詞と結び付かず、(2A-21)のような副詞の位置に生起可能である。

(2A-21)りんごをもっと食べたい。もっとりんごを食べたい。

N.B.

項の位置に「3人」等の様々な助数詞を生起させ、それに4つのタイプの形容詞をつけてみると、表 2A-2 の①'のように形容詞と助数詞の結び付きが言えそうなものと言にくいようなものがある。②'のようにすると全て言うことが可能である。代表に「3杯」の具体例を示すと(i)のようになる。

表 2A-2 [NP Adj+ 助数詞]の容認度

①'a.b. [NP Adj+ Q]+V	3人/匹	3台	3個/枚/つ	3本	3杯
i. 美しい/汚い	ok	?	?	?	*
ii. 新しい/古い	-	?	?	?	*
iii. 赤い	-	ok	?	*	*
iv. 冷たい/熱い	-	-	-	-	?
②'a [NP Adj+N+ Q]+V					
i. 美しい/汚い	ok	ok	ok	ok	ok
ii. 新しい/古い	-	ok	ok	ok	ok
iii. 赤い	-	ok	ok	ok	ok
iv. 冷たい/熱い	-	-	-	-	ok

- (i) ①' i. *汚い3杯がこぼれた。 *汚い3杯を飲んだ。
 ii. *古い3杯がこぼれた。 *古い3杯を飲んだ。
 iii. *赤い3杯がこぼれた。 *赤い3杯を飲んだ。
 iv. ?冷たい3杯がこぼれた。 ?冷たい3杯を飲んだ。

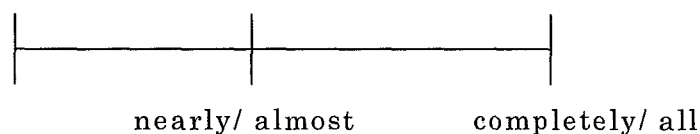
- ②' i. 汚い水 3 杯がこぼれた。 汚い水 3 杯を飲んだ。
- ii. 古い水 3 杯がこぼれた。 古い水 3 杯を飲んだ。
- iii. 赤い水 3 杯がこぼれた。 赤い水 3 杯を飲んだ。
- iv. 冷たい水 3 杯がこぼれた。 冷たい水 3 杯を飲んだ。

〈2章の注〉

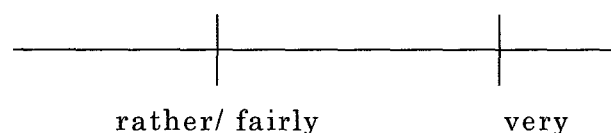
- 1) 「物」と「出来事」という両方の概念に共通に bounded/unbounded という区別が問題とされるという点に関しては Talmy(1988, 2000)や Jackendoff(1990)を参照されたい。
- 2) 表 2.1 については、Quirk et al.(1985)に依っている。
- 3) 表 2.2 については、Bresnan(1973), Quirk et al.(1985), 岡田 (1985),八木(1987)に依っている。
- 4) 表 2.2 のように「出来事」が境界を持たない場合に *all* が用いられると整理した。(ib)のような atelic の動詞を含む文は非文であるが、この表では(ib)を正文とみなしてしまう。「出来事」のクラス分けについて検討しなければならない。
 - (i) a. The apple has been all eaten by the children.
b. *The apple has been all seen by the children.
- 5) 「基数的数量詞」と「比率的数量詞」の区別については、Partee(1995: 560-62),Larson and Segal(1995: 8 章),Kearns(2000)参照されたい。形式意味論の論理表示では、基数的数量詞は2つの集合の交差部分 (intersection)の基数(cardinality)に基づいて捉えられるが、比率的数量詞は2つの集合の関係(relation)として捉えられるとされている。

6) なお加賀(1997)では、程度を表す数量表現についても次のようなスケールに基づく規定がされている。

比率的程度スケール



基数的程度スケール



7) 英語において名詞の直後に生起する *all* は、(2.12③a)のように代名詞の直後にも生起するので、名詞句内の名詞の後位位置(②b)を占めるのではなく、名詞句から遊離した同格位置(③a)を占める。

英語では、普遍数量詞の中で *all, each, both* は(ib,c)のように名詞句から右方に遊離した位置にも生起可能である。しかし(ii)のようにその他の数量を表わす語は生起できない。一方、日本語では、(iii)(iv)のように全ての数量表現が名詞句の中においても、その名詞句から離れた位置においても生起できる。

- (i) a. [All of the tourists] will visit Boston.
 b. The tourists all will visit Boston.
 c. The tourists will all visit Boston]
- (ii) a. [Some/Three of the students] will come to the party.
 b. *The students some/three will come to the party.
 c. *The students will some/three come to the party.
- (iii) a. 「全ての旅行者」がボストンを訪れるでしょう。
 b. 旅行者全てがボストンを訪れるでしょう。

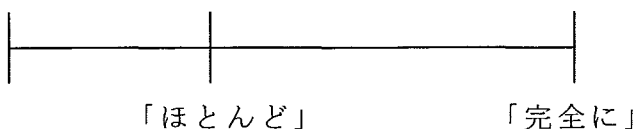
- c. 旅行者が全てボストンを訪れるでしょう。
- (iv) a. [何人か/3人の学生がパーティに来るでしょう。]
- b. 学生何人か/3人がパーティに来るでしょう。
- c. 学生が何人か/3人パーティに来るでしょう。

なぜ日英語でこのような違いが生じるかに関しては、高見(1998a)は、英語では、普遍数量詞が修飾する名詞句は話し手と聞き手の間でその指示対象が明らかなもの、つまり定冠詞や所有格(代)名詞を伴う特定名詞句か総称名詞句でなければならない。一方、日本語では、このような制限はなく、数量表現が修飾する名詞句は特定名詞句でも不特定名詞句でもよいと分析している。

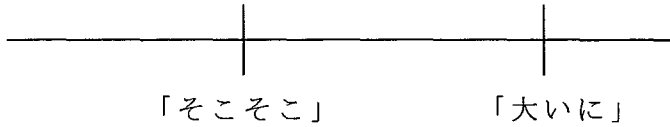
- 8) 今井(1997:180-182)は、英語では、世の中に存在するすべての事物や概念が、先験的(アプリアリ)に個別化されているか否かで分類され、それらが可算名詞・不可算名詞として扱われるが、日本語では個別化されているか否かという区別は文法レベルでみられず、全ての事物はそれ自身には個別化の単位がないものとして扱われ、不可算名詞のカテゴリーに入ると論じている。

- 9) なお加賀(1997)では、程度を表す数量表現についても次のようなスケールに基づく規定がされている。

比率的程度スケール



基数的程度スケール



- 10) 数量表現の生起位置に関して様々な研究がなされている。以下、簡単に概観する。「太郎は本を3冊買った」という意味に対して日本語では(i)のように8通り以上の表現が可能である。日本語の場合は、かきまぜ規則(scrambling)により語順を変化させることができ、場面や文脈に依存してそれとわかる名詞は省略することができるためであると考えられる。さらに、日本語の話しことばでは、「主語+目的語+動詞」のような基本的な構造を持つ文の場合、動詞の前に主語や目的語は必ずしも生起する必要はなく、動詞の後に生起することもでき語順が自由になる。また、場面や文脈に依存して名詞句の生起、名詞に伴う格助詞の生起は随意的な場合が多い。さらに動詞の生起も随意的な場合がある。話しことばでは(i)の8通りの表現に加えて、「本を3冊買った」「3冊買った」「本買った、3冊」のような様々な表現が可能となる。また、話しことばで(ia)が表す意味内容を2語文で表わす場合に、どの語を選択するかに関しては、「3冊買った」のように「数量表現+動詞」が一般的である。

- (i) a. 太郎は 本を 3冊 買った。
b. 本を 太郎は 3冊 買った。
c. 3冊 太郎は 本を 買った。
d. 太郎は 3冊 本を 買った。
e. 太郎は 3冊 買った。

- f.太郎は 本3冊を 買った。
g.太郎は 3冊を 買った。
h.太郎は 3冊の本を 買った。 (奥津 1969:43)

「かきまぜ規則」(scrambling)とは、同一節内にある主要構成素の位置を転換する規則である。日本語では、述語を除く主要構成素に適用される。例えば(ia)は(iib)(iic)(iid)などに変えられる。この規則は語順転換規則で、自由な位置転換を行う。

- (ii) a.昨日佐藤さんが会計監査に選ばれた。
b.佐藤さんが昨日会計監査に選ばれた。
c.会計監査に佐藤さんが昨日選ばれた。
d.昨日会計監査に佐藤さんが選ばれた。(井上 1976:232-233)

数詞の生起可能位置として(i)のような位置を示したが、そのうちもっとも自然で落ち着きのよい位置は(ia)の動詞の直前である(奥津 1969,佐藤編 1977,国広 1980 他)。また、その位置で使われることが多いことも指摘されている(佐藤編 1977)。数量表現と動詞との結びつきに関して、(ia)(iii)が示すように数詞も頻度の副詞も動詞の直前にあるのが最も自然な位置であることから、国広(1980:7-8)は、頻度の副詞・数詞と動詞の結びつきは非常に強いと分析している。

- (ia) 太郎は 本を 3冊 買った。
(iii) 私は 今年 ロンドンへ 数回 行っている。

これまで、(i)のような類義文について統一的な説明が試みられてきた。1970年代までの初期の生成文法理論では、どれか1文を基底形に

して他の文を変形によって派生させると考えられてきた。例えば、奥津(1969,1996)は「本3冊」のような名詞と数表現を含む名詞句構造からそれらの類義表現を転形規則によって派生させると考えている。

「3冊の本」のような構造を基底形にし数量詞後置という変形規則も提案された。

(iv)数量詞後置(Quantifier Float)

数量詞を名詞句から取り出して、その直後または文中の他の位置に動かす規則

a.All the boys were delighted with the presents. →

a'.The boys were all delighted with the presents.

b.すべての少年たちが贈り物を喜んでいた。→

b'.少年たちはすべて贈り物を喜んでいた。 (井上 1978:41)

(iva.b)の「数量詞+名詞」(例えば all the boys と「全ての少年」)と(iva'.b')の後置された表現とを関連づけようとするときに(iv)のような変形規則が必要とされていた。どの型を基底にしどの型を派生させるのか、数量詞後置に関する制限については、奥津(1969,1974), Harada(1976),Kuno(1978),神尾(1977)、柴谷(1978),井上(1978)を参照されたい。

しかし最近では、数量詞自体が移動せず、数量詞が修飾する名詞句が左方向に移動して問題となる文が派生するという立場もある(Sportiche 1988)。さらに、数量詞は最初から「遊離」した位置にあり、つまり基底生成されており、その数量詞とそれが修飾する名詞句は解釈規則によって関係づけられると考える立場もある(Miyagawa

1989,中村 1996 等)。これまで、上記の3つの立場のうち、どれが最も妥当であるかに関して多くの議論がなされてきたが、高見(1998a:169)は「移動説」より「基底生成説」が妥当であると考えられる2種類の事実をあげている。

(v) a.*[All of John, Bill, and Mike] came to the party.

b. John, Bill, and Mike all came to the party.

(vi) a. 僕は、その2つのまんじゅうを食べた。

b. 僕は、そのまんじゅうを2つ食べた。

(va)が不適切で(vb)が適切である。(vi)の両文の意味が異なっている。(via)はそこにあったまんじゅうは2つだけで2つとも食べたことを表現している一方、(vib)はそこにあったまんじゅうは3つ以上あり、そのうちの2つを食べたと言っている。高見は以上の2つの事実は基底生成説を支持するものと考えている。本論文では、どの立場をとり、どのようにして数量表現のさまざまな生起位置が可能になるのかについては議論を行わない。

- 11) 数量表現が②aの位置を占める場合と③a,bの位置を占める場合に、文の意味が同義になるか否かについて様々な指摘がなされている。国広(1980:16)では(i),(ii)のそれぞれの両文には意味の差はほとんどないとみなしている。一方(iii)では両文の意味は同じではないとしている。どのように意味が異なるのかに関して、国広(1980:16)は(iiia)は階段が10段からなっていることを意味し、(iiib)は階段は10段以上からなっているが、登った階段が10段であることを表わしているだけであるとし、前者が「全体的」、後者が「部分的」の違いである

ると述べている(井上 1978,日本語教育学会 小川編 1982等を参照されたい)。寺村(1991:272-274)は(iia)タイプは数量表現によって限定された名詞句がまずあって、それがなんらかの動作をするあるいは受ける、あるいは現象を受けるという意味になり、(iib)タイプはその文に含まれている動詞とその文に関係する名詞を限定していると記述している。日本語教育関連の本によると、井口・井口(1997)は、(iia)タイプは、「10段」が「階段」を修飾し、「階段」の属性(どんな〜か)を表わし、(iib)は「10段」は「登った」を修飾し、登った数量(どのくらいか)を表わすと記述している。藤原(1999)は、文の意味構造は数量表現が階段という物の数を特定しているため(iia)であるが、表出する時に(iia)(iib)に分かれ、参加する物の不可分性がある場合は(iia)、事象に参加する物の数を表わす場合は(iib)を用いると述べている。

- (i) a. 3冊の本がある。 b.本が3冊ある。
(ii) a. 3冊の本を読んだ。 b.本を3冊読んだ。
(iii) a. 10段の階段を登った。 b.階段を10段登った。(国広 1980:16)

(i)-(iii)のような数量表現の限定詞の位置での使用と副詞の位置での使用の言い換えは常に成立するものではない。日本語教育学会 小川編(1982:109-110)によると、(iva)が言えても(ivb)が言えないのは、「息子」の数量的な限定が「息子を自慢する」ことの問題にはならないからである。また、(va)は言えても(vb)が言えないのは「(1つの)集団を見る」ことを、集団を構成する人数で限定することはないからであると述べている。

(iv)a. 3人の息子を自慢する。 b.*息子を3人自慢する。

(v)a. 百人の集団を見た。 b.*集団を百人見た。

12) 数量表現が floated position にある場合、(iv)のように先行詞の名詞句と数量表現の間に「先程」「昨日」「ここで」等などの要素を介在させた。数量表現が先行詞から離れていることを明白にするためである。(i)のように擬似分裂文の焦点の位置には1つの構成素しか生じない。(ii)のように「先行詞と数量表現」の連鎖が焦点の位置に生じ得るため、それは1つの構成素であると分析される。そのため(ii)の[]部分の中で数量表現が先行詞から離れているのかどうか明らかではない。先行詞と数量表現の間に要素を介在させると、(iii)のように非文になるため、焦点には2つ以上の構成素が生じていることになる。(iv)のような文を数量表現が floated position にある文として考察した。

(i) a. 僕が昨日買ったのは[中古車]です。

b.*僕が買ったのは[昨日][中古車]です。(三原 1998a:50)

(ii) a. やくざになぐられたのは[通行人が3人]です。

b. 私が降ろしたのは[ミカン箱を3つほど]です。(神尾 1983)

(iii) a.*盆踊りに参加したのは[留学生が昨夜3人]です。

b.*私が買ったのは[辞書を生協で3冊]です。(三原 1998a:50)

(iv) a. 留学生が昨夜3人盆踊りに参加した。

b. 私は辞書を生協で3冊買った。(三原 1998a:49)

13) 述部の位置には、(i)のように「3度」や「少し」は生起できるが、
「もっと」「よく」「また」は生起できない。

- (i) a. 彼をなぐった頻度は { *もっと / *よく / *また / 3度 / 少し } だ。
b. それについて知っている知識量は { *もっと / *よく / すこし / たくさん } だ。

また、出来事を表わす名詞句においては(ii)のように「また」「少し」「3度」は「の」を伴って前位位置に生起可能である。

- (ii) a. 彼らの { *もっと / *よく / また / 3度 } の失敗
b. 彼らの { *もっと / *よく / 少し } の辛抱

第3章 子どもの自然発話資料分析

2章では、数量表現に関して、大人の文法にみられる基本的な特徴を明らかにした。本章では、英語および日本語の数量表現の獲得過程を解明することを目指して、自然発話資料に生起している数量表現を意味的・統語的側面から分析する（なお、英語児及び日本語児の縦断的発話資料と筆者が収集した観察児の縦断的発話資料に基づく数量表現を含む発話資料と数量表現の分布に関する分析は Appendix A を参照されたい）。3.1節では英語児の数量表現の獲得過程を考察する。3.1.1節では英語の句構造の獲得過程を概観する。そこで区分された発達段階に沿って、3.1.2節では Eve の自然発話資料に基づき、数量表現の獲得過程に関して、a)どのような語が使われるのか、b)数量表現の対象が持つ意味特性に対して適切な数量表現が使われているのか、c)どのような意味が表わされているのか、d)数量表現は文中のどの位置で使われるのか、に焦点をあてて考察を行う。

3.1 英語児の自然発話資料分析

3.1.1 英語の句構造の獲得過程

英語の句構造の獲得過程に関して簡単に概観する¹⁾。子どもは、語の音形と意味をほぼ外界からあたえられた経験に基づいて獲得する。子どもが生後10ヵ月、11ヵ月になると、意味が理解できるような語を1回に1語ずつ発話し始め、この時期から18ヵ月にかけての期間を、伝統的に「1語期」と呼ぶ。この時期の語の種類をみると、人や物の名前を表わす名詞(*Mama*, *car*, *water*等)が最も多く、次にその名詞の属性を表

わす形容詞(*big*等)、そして動詞は比較的後から使われる。また、統語範疇には分類できない表現(*hi!,no*)も使われる。子どもはこのような1語で、その語が関係する出来事の説明や叙述や要求などを行なっていると考えられる。

おおよそ生後18ヵ月から20ヵ月にかけて、子どもは多様な2語の組合せからなる2語連鎖文を発話するようになる。この時期が「2語期」と言われる段階である。*baby milk, allgone milk, baby drink*などが2語の例である。このような語の結合を、大人はそれが言われた非言語的文脈に結び付けて解釈する。*baby milk*は文脈次第で所有の表現(これは赤ちゃんのミルクです)や要請の表現(赤ちゃんにミルクをあげて)や叙述の表現(赤ちゃんがミルクを飲んでます)などに解釈される。

2才前後から3才にかけて、子どもは3語以上からなる多語文を発話するようになる。多語文が話される期間の初期段階に電報文(*telegraphic speech*)のような文体が使われる段階がある(Brown and Fraser 1963)。この段階の特色は*baby eat cookie, baby open door, Mommy sit*のように発話文が語彙的な要素のみから構成されていることである。本論文では、この段階を「多語前期」と呼ぶ。その後、多語前期では使われなかった機能範疇に属する語、例えば、限定詞に属する冠詞(*a(n), the*)・属格標識(*Nana's key*の'*s*)、屈折要素に属する*be*動詞(*is*)・法助動詞(*can*)等が使われる。この段階を「多語後期」と呼ぶことにする。

3. 1. 2 Eveの縦断的自然発話資料分析

3.1.2節で考察する資料は、Brown (1973)の観察児の1人であるEveの(1;6)~(2;3)の縦断的自然発話資料である。これはCHILDESと呼ばれ

るデータベースから得られる資料である。

Eve の(1;6)~(2;3)の発話資料を、3.1.1 節でみた発達段階に沿って分類すると、(1;6)~(1;8)の発話資料には2語期、(1;9)(1;10)の発話資料には多語前期、(1;11)以降の発話資料には多語後期の特徴がみられた。便宜的に(1;11)~(2;3)を前半3ヵ月と後半2ヵ月に二分し、前半を多語後期1、後半を多語後期2とする。以下、それぞれの段階の発話資料にみられる数量表現を分析する。

Eve は「物」の数量を表わす場合には(3.1)のような語を、「出来事」の数量を表わす場合には(3.2)のような語を使っている。

(3.1)物： 2語期(1;6)~(1;8) more, another, two, some
多語前期(1;9)(1;10) three, all, a piece/ drink of
多語後期1 (1;11)~(2;1) any, much, lot of, a bit of
多語後期2 (2;2)(2;3) four, one, eight, six, many, both

(3.2)出来事： 2語期(1;6)~(1;8) again
多語前期(1;9)(1;10) all
多語後期1 (1;11)~(2;1) more, a little bit

3. 1. 2. 1 数量表現に関する意味特性

Eve が「物」の数量を表わす場合に数量表現をどのように使っているのかを具体的にみるために、(3.1)で示した種々の数量表現を含む発話文を(3.3)~(3.11)に挙げる。

- (3.3) more: 2 語期(1;6)~(1;8) more, more cookie, more grape juice
多語前期(1;9)(1;10) drink more, some more, have to buy
more, Fraser want more coffee
多語後期 1 (1;11)~(2;1) more pans, I want more
- (3.4) some: 2 語期(1;6)~(1;8) want some grape juice, some more
多語前期(1;9)(1;10) Sue make some, Eve some coffee,
I still have some.
多語後期 1 (1;11)~(2;1) some pencils,
I have a put some tape on it
多語後期 2 (2;2)(2;3) I want some of yours
- (3.5) two: 2 語期(1;6)~(1;8) two letter, two donkey
多語前期(1;9)(1;10) two car, two beads, have two crackers
多語後期 1 (1;11)~(2;1) two windows, two men, two house(s),
dolly have two hats
- (3.6) a piece of: 多語前期(1;9)(1;10) a piece of celery Fraser,
more piece of cheese
- (3.7) all: 多語前期(1;9)(1;10) all came back, I drink all,
Fraser drink all coffee
多語後期 1 (1;11)~(2;1) look all beads, I drink all my
grape juice, we all, we all have tongues, sheets all go
in the closet, he buy them all by heemself(:himself)
多語後期 2 (2;2)(2;3) we have all of them/ those,
I eat it all for my supper
- (3.8) much: 多語後期 2 (2;2)(2;3) I didn't have very much noodle soup
- (3.9) a lot of: 多語後期 1 (1;11)~(2;1) lot of people don't like the fan

(3.10) many: 多語後期 2 (2;2)(2;3) xxx many kind of picture

(3.11) both: 多語後期 2 (2;2)(2;3) both of them are fingers,

we both have same dishes

(3.3)(3.4)の2語期(1;6)~(1;8)にみられる *more* や *some* に関しては、大人と同様に、境界のある物(*cookie, alphabet* 等)に対しても、境界のない物(*grape juice* 等)に対しても *more* や *some* が使われている。大人の文法における *more* は何かと比較して、それよりもっと多いことを意味するが、Eveの発話資料でみられる *more* は、Bloom(1970,1973)が考察したように、例えば、クッキーをもう1個、ジュースをもう少し欲しいことを要請するために使われている。Eveが使用する *more* は少数・少量を表わしていると分析できる。Eveが使用する *some* は大人と同様に少数・少量を表わしている。

(3.5)の *two* は、大人と同様に、境界のある物 (*letter*(文字), *donkey* 等) に対して使われ、その物の数を表わしている。

(3.6)の *a piece of* と(3.8)の *much* は、大人と同様に、境界のない物 (*celery, cheese, noodle soup* 等) に対して使われ、その物の数量を表わしている。

(3.7)の *all* は大人と同様に、境界のある物(*dolls, beads* 等)に対しても境界のない物(*coffee, grape juice* 等)に対しても使われている。*all* が境界のある物に対して使われた場合、ある集合の個々のメンバーを問題にする配分的読みと個体の集合全体を問題にする集合的読みを持つ。それぞれの具体例を(3.12)(3.13)に挙げる。

(3.12)all の配分的読みの例(多語後期 1 (1;11)~(2;1))

EVE: you have [/] you have tongue?

COL:hmm?

EVE: you hab[: have] tongue?

COL: yep.

EVE: Papa and Mama and Nanna.

COL: yeah.

EVE: and Taffy too.

MOT: Taffy too has a tongue.

EVE: Taffy too has a tongue.

MOT: everybody has a tongue.

EVE: and +...

EVE: and Granny and Granpa have tongues.

MOT: yep.

EVE: we all have tongues

(3.13)all の集合的読みの例(多語後期 1 (1;11)~(2;1))

EVE: hi # Mama.

MOT: hi # Eve.

MOT: how are you?

EVE: sheets all go in the closet.

MOT: they all go in the closet # uhuh.

EVE: they all go in the closet.

MOT: right.

EVE: they all go in the closet.

MOT: uhhuh.

EVE: and Papa's socks go in that drawer.

MOT: they go in the drawer.

EVE: I go take them upset +/.

MOT: we'll take them up when we go upstairs.

MOT: we're not going now.

(3.12)では、*we all have tongues*を言うまでに、*we all*にあたる人々 (Colin, Papa, Mama, Nanna, Taffy, Granny, Granpa)を挙げ、その一人一人には舌があるということを表わしている。(3.13)では、*sheets all go in the closet*の*all*はシーツを1枚1枚問題にせず、シーツの集合全体を問題にしている。*all*の意味に関しては、例えば、*we all have tongues*では、舌を持っているという命題が問題としている人々についてどれほどの割合で真であるかということが示され、その割合は全ての人についてあてはまるということを表わしている。*all*は単に物の数量ではなく、比率を表わしていることになる。

*a lot of*は、大人の文法では、境界のある物に対してもない物に対しても使われるが、(3.9)のように境界のある物(*people*)に対して使われた発話例のみが観察された。(3.9)では *a lot of*は大人と同様に、人数が多いことを表わしている。

(3.10)の *many* は、大人と同様に、境界のある物(*picture*)に対して使われ、写真・絵の種類が多いことを表わしている。

(3.11)の *both* は、大人と同様に境界のある物(*finger, people*)に対して使われ、配分的読みの発話例がみられる。例えば、*we both have the same dishes* は自分と母親がそれぞれに同じ料理を食べているということを示している。

表わしている。その発話文は同じ料理を食べているという命題が自分と母の2人において2人ともについて真であるということを表わしている。なので、*both*は数量ではなく、比率を表わしている。

以上の考察をまとめると表 3.1 のようになる。一番左の列にある数量表現は、上から下へ、発達段階に沿って使われた順に並べられてあり、発達段階の区切りは二重線で示されてある。+印はその特性がみられたことを意味する。*more*を例にとると、*more*は使われ出したその時期に、境界のある物に対しても、境界のない物に対しても使われ、その意味は上述したように少数・少量を表わすことから、*more*は基数的数量表現に分類されることを表わしている。*all*に関しては、その意味特性は、比率を表わし、配分的と集合的読みがあることを示している。

表 3.1 Eve の「物」の数量を表わす数量表現の意味特性の獲得過程

	数量の対象となる「物」の特性		数量表現の特性	
	境界あり	境界なし	比率的	基数的
<i>more</i>	+	+		+
<i>some</i>	+	+		+
<i>two</i>	+			+
<i>a piece of</i>		+		+
<i>all</i>	+	+	+(配分的/集団的読み)	
<i>much</i>		+		+
<i>lot of</i>	+			+
<i>many</i>	+			+
<i>both</i>	+		+(配分的読み)	

表 3.1 を大人の文法にみられる特徴を整理した表 2.1 と(2.8)(2.9)と比較する。その結果、次のようなことが明らかになった。数量表現の対象となる物が持つ境界があるかないかの特性に対して、ほとんどの場合適切な数量表現が用いられていることである。例外は *a lot of* だけであっ

た。それは、大人の文法では境界がある物に対してもない物に対しても使われるが、Eve の発話資料には境界がある物に対しての発話例しか観察されなかった。数量表現の意味特性に関しては、基数的数量表現が比率的数量表現より早くに表わされていること、基数的数量表現の中では、少数・少量を表わす語が先に、その後多数・多量を表わす語が使われている。比率的数量表現の中では比率が100%を表わす表現が早く使われる。その後比率の小さいものが使われると推測される。

Eve が「出来事」の数量を表わす場合に数量表現をどのように使っているのかを具体的にみるために、(3.2)に示した種々の数量表現を含む発話文を(3.14)~(3.17)に挙げる。

(3.14)again: 2 語期(1;6)~(1;8) again, not again, Hum#again,

again Hum, Eve (be)hind Cromer again, Eve have (a)gain
多語前期(1;9)(1;10) drink/open again, draw lady again,

I try it again

多語後期 1 (1;11)~(2;1) I can't push it together again

多語後期 2(2;2)(2;3) I throw it again

(3.15) all: 2 語期(1;6)~(1;8) all gone, all gone grape juice,

Cromer coffee all gone

多語前期(1;9)(1;10) all done, milk all wiped up,

it's all gone

多語後期 1(1;11)~(2;1) peanut butter all away, I all done,

all fix, it all closed up, let me see it all gone

多語後期 2(2;2)(2;3) it standing all by itself, all finish,

all through, I all full

(3.16) more: 多語後期 1 (1;11)~(2;1) more, you hammer some more

(3.17) bit: 多語後期 1 (1;11)~(2;1) let me taste it a little bit

(3.14)で使われた *again* は、ジュースをこぼすこと、椅子から降りること、Cromer の背後に行くことのように境界のある出来事に対して使われ、その出来事をもう 1 回することを表わしている。

(3.15)の *all* は、2 語期(1;6)~(1;8)で、ある物が完全に消失したことを *all gone* という固定した表現で使い始められている。その後も、例えば *milk all wiped up* でミルクが完全に拭きとられたことが表わされているように、消失した状態や拭き取られてしまっている状態という境界のない出来事が 100% の割合でそういう状態であることを表わしている。

more は大人の文法では、境界のある出来事に対してもない出来事に対して使われるが、(3.16)のように Eve は境界のある出来事に対して使われた発話例のみが観察された。その意味は 1 度より多い回数を表わしている。

(3.17)の *a little bit* は大人の文法と同様に、物質名詞であるタピオカを味見するという境界のない出来事に対して使われ、その程度が少しであることを表わしている。以上の考察をまとめると表 3.2 のようになる。

表 3.2 Eve の「出来事」の数量を表わす数量表現の意味特性の獲得過程

	数量の対象となる「出来事」の特性		数量表現の特性	
	境界あり	境界なし	比率的	基数的
<i>again</i>	+			+
<i>all</i>		+	+	
<i>more</i>	+			+
<i>a little bit</i>		+		+

表 3.2 を大人の文法にみられる特徴を整理した表 2.2 と(2.10)(2.11)と比較する。その結果、次のようなことが明らかになった。数量表現の対象となる出来事が持つ境界があるかないかの特性に対して、ほとんどの場合大人と同様に数量表現が用いられていることである。例外は *more* だけであった。それは、大人の文法では境界がある出来事に対してもない出来事に対してでも使われるが、Eve の発話資料には境界がある出来事に対しての発話例しか観察されなかった。数量表現の意味特性に関しては、2 語期(1;6)~(1;8)で使われた *all gone* はひとかたまりにして使われていることから、それが 2 語から成る表現であるとまだ分析されていないと考えると、基数的数量表現が比率的数量表現より早くに表わされている。基数的数量表現の中では、少数・小さい程度を表わす語が先に使われる。その後多数・大きい程度を表わす語が使われると推測される。比率的数量表現の中では比率が 100% を表わす表現が早く使われる。その後比率の小さいものが使われると推測される。表 3.1 と表 3.2 から、「物」の数量を表わす数量表現においても「出来事」の数量を表わす数量表現においても、数量表現の対象となる意味特性に対して、ほとんどの場合適切な数量表現が使われ、数量表現が表わす意味の順序も同様であったことが明らかになった。

3. 1. 2. 2 数量表現の分布特性

Eve の自然発話資料と研究論文から得られる自然発話資料に基づき²⁾、英語児が「物」の数量や「出来事」の数量を表わす数量表現を文中のどの位置に生起させているのかを分析した結果、(3.18)(3.19)が明らかになった。

(3.18) 「物」の数量を表わす場合、1語期に *more* と *more+N* が使われる。2語期では *more+N*, (*'n*)*other+N*, *two+N* というような2語文が多く使われる。*more+A/V/P*, *N/V/A/Adv+more*, (*'n*)*other+A* のように数量表現が複数の範疇の語と結びついた表現を使う子どももいる。*V+[_{NP} (a)*nother* N/*some* N]* のように *another* や *some* が名詞句の前位位置でみられる。多語前期になると *two*, *more*, (*the*)*other*, *all* の名詞句の前位位置での使用がみられる。*all* の部分構造内の主要部位置での使用や、名詞句の直後/同格の位置での使用がみられる。多語後期になると、種々の数詞・数量詞 (*one*, *three*, *four*, *eight*, *any*, *every*, *many*, *very much*, *too much*, *too many*) の名詞の前位位置での使用がみられる。種々の数量表現が部分構造の主要部の位置での使用がみられる(例: *both/some/ more/ any of NP*)。 *both* が名詞句の直後/同格の位置で使用される。

(3.19) 「出来事」の数量を表わす場合、1語期に *more* や *again* の1語文が使われる。2語期で *more+N*, *another+N*, *again+N*, *more+V*, *another+V*, *NEG+again*, *all gone*, *all gone +N*, *N+all gone* が使われる。また、*N+P+N+again*, *N+N+too* も使われ、*N+V+again* のように *again* の副詞的付加詞の位置での使用がみられる。多語前期になると、2語文では *V+again* が多く使われ、*V+more*, *N+too* も使われる。多語文では、*more*, *first*, *too*, *all* の副詞的付加詞の位置での使用がみられる(例: *more+V+NP*, *first+NP+V+NP*, *NP+V+NP+more/again/first/too*, *NP+ [_{VP} *all* V+PP]*)。多語後期になると、種々の数量表現の副

詞的付加詞の位置での使用がみられる。(例 :

NP+V+NP+*almost/once/some more/a little bit*, NP+V+[_{PP} *all*
P+NP])。観察した範囲内には数量表現の名詞の前位位置での使用はみられなかった (*He smokes the occasional cigar* のような発話例はみられなかった)。

英語の文法では、「物」の数量を表わす場合、数量表現は全て名詞句内に生起可能であり、*all, both* のような数量表現だけが名詞句から遊離した位置においても生起可能である。「出来事」の数量を表わす場合、数量表現は副詞的付加詞の位置に生起し、その位置での使用が多いが、名詞句内の位置でも生起可能である。英語児の自然発話資料分析により、以下のような使用順序がみられた。英語児は、数量表現を「物」の数量を表わす場合、2語期から名詞の前位の位置で使い、多語前期で名詞句から遊離した位置で使う。「出来事」の数量を表わす場合、2語期から副詞的付加詞の位置で使い、多語後期までの発話資料では名詞句内の位置での使用はみられなかった。

英語児の発話文のほとんどは大人の発話と類似したものであったが、大人の語順と異なる発話文として、(3.20)(3.21)が挙げられる。

(3.20)物 : 2語期 : N+more (wheel more, Peter(1;9)(1;10))

(3.21)出来事 : 2語期 : a. more+V (more write (Gia(1;7)), more broke
(Peter(1;9)), more read, more sing, more walk,
(Andrew(1;7)-(1;11)))
b. again+N (again Hum (Eve(1;8)),
again fire (Travis(1;5)))

多語前期 : c.more+V+NP(more fix it, more put put back, more
turn around (Peter(1;11)(2;0)), some more stand up
(Naomi(2;0)), more wipe neck(Ken(2;6)))

(3.20)は、Peter が(1;9)(1;10)に1度ずつ、おもちゃの車輪がもっと欲しいことを表わすために使った形式と発話例である。大人であれば、*more wheel* を含む表現を使うところである。この形式を使った子どもはPeterだけで、発話数も2回であることから、子どもによく使われる形式ではなく、Peterの言い間違いと考えるもよさそうである。大人の文法においては、文末に生起しなければならない *more* や *again* を、英語児は(3.21)のように2語文では左端に、3語文では文頭に生起させて使っている。

3. 2 日本語児の自然発話資料分析

3.2節では日本語児の数量表現の獲得過程を考察する。3.2.1節では日本語の句構造の獲得過程を概観する。そこで区分された発達段階に沿って、3.2.2節ではT男の自然発話資料に基づき、数量表現の獲得過程に関して、a)どのような語が使われるのか、b)数量表現の対象が持つ意味特性に対して適切な数量表現が使われているのか、c)どのような意味が表わされているのか、d)数量表現は文中のどの位置で使われるのか、に焦点をあてて考察を行う。

3. 2. 1 日本語の句構造の獲得過程

日本語の句構造の獲得過程に関して概観する³⁾。大久保(1967, 1993)は、文や文章の発達過程を次のように5段階に分けている。a)1語文の発生(1歳ごろ)、b)2語文の発生(1歳半ごろ)、c)多語文の発生(2歳ごろ)、d)複文の発生(2歳半ごろ)、e)文章構成期の始まり(3歳ごろ)。本論文では a)を1語期、b)を2語期、c)d)e)を多語期と呼び、以下それぞれの段階にみられる特徴を概観する。

1歳ごろの子どもの発話はほとんどが1語文である。例えば、名詞から成る1語文(「ワンワン」「マンマ」)、代名詞(「コレ」「ココ」)、動詞(「ネルノ」「オワッタ」)、形容詞(「オオキイ」「アツイ」)、副詞(「チョット」「マタ」)等がある。子どもはこれら1語を発して、命名、質問、要求、命令、叙述等を表現している。この時期を「1語期」と呼ぶことにする。

1歳半ごろになると2つの語を結び付けて発話するようになる。「ターチャン ノムノ」「クルマ アルノ」「モウ ナイネ」「アカイ ブーブー」「ノコチャン バッグ」などが2語文の発話例である。発話例からもわかるように終助詞「ノ」「ネ」は早くから使われる。「ノコチャン バッグ」では、文脈から推測される意味は「ノコちゃんがバッグを持っている」である。これを伝えるには3語から5語で表現しなければならないが、この時期は2語でしか表現することができない。この時期を「2語期」と呼ぶことにする。

2歳ごろになると、使用する語彙が急に増え、多語文を発するようになる。多語文の例として、「キイロイ タクシー ノッタ」「ズイブン タクサン イマスネ」「モノサシ ココニ アル」「オカァサンガ ミエ

ルミエルッテ ユッタノ」等がある。この時期に、文中で修飾の役割をする形容詞・副詞が使われるようになったり、時・場所などを表わす名詞が増加したり、付属語（格助詞・副助詞・助動詞・述語部分の活用形）が使われるようになったりするというような特徴がみられる。そして付属語は3歳半ばごろまでには、ほぼ獲得するとされている。英語の場合は、多語期を、義務的に生起しなければならない環境で機能範疇に属する語が欠如している時期と使われる時期とに分けることが可能である。日本語の場合は、大人の話しことばでも付属語の生起が随意的な場合が多いため、子どもの発話に付属語が生起していない場合、子どもが付属語を獲得していないのか、あるいは随意的であることを了解しているのかの判断が発話や発話資料を観察するだけでは困難である。本論文では、多語文の使用時期を「多語期」と呼び、多語文の使用開始から便宜的に3ヵ月毎に多語期1、多語期2...と呼ぶことにする。

3. 2. 2 T男の縦断的自然発話資料分析

3.2.2 節で考察する資料は、幼児の自然発話資料研究として公刊されている国立国語研究所編(1982)のT男(1;0)~(2;11)の資料である。

T男の(1;0)~(2;11)の発話資料を、3.2.1 節でみた発達段階に沿って分類すると、(1;0)~(1;6)の発話資料には1語期、(1;7)~(1;9)の発話資料には2語期、(1;10)以降は多語期の特徴がみられた。(1;10)~(2;11)を便宜的に3ヵ月毎に区分し、(1;10)~(2;0)を多語期1、(2;1)~(2;3)を多語期2、(2;4)~(2;6)を多語期3、(2;7)~(2;9)を多語期4、(2;10)(2;11)を多語期5と呼ぶことにする。以下、それぞれの段階の発話資料にみられる数量表現を分析する。

T 男は「物」の数量を表わす場合には(3.22)のような語を、「出来事」の数量を表わす場合には(3.23)のような語を使っている。

(3.22)物：2語期(1;7)~(1;9) 「ひとつ」「ふたつ」「はんぶん」

多語期1(1;10)~(2;0) 「いっぱい」「たくさん」「もっと」

多語期2(2;1)~(2;3) 「みつつ」「みんな」「もうひとつ」「もう一本」「ひとり」

多語期3(2;4)~(2;6) 「両方とも」「ふたり」

多語期4(2;7)~(2;9) 「ちょっと」「少し」「ひとつずつ」

多語期5(2;10)(2;11) 「大勢」「三人」「全部」

(3.23)出来事：多語期1(1;10)~(2;0) 「また」「もっと」

多語期2(2;1)~(2;3) 「もう一度」「ちょっと」「いつも」「少し」

多語期3(2;4)~(2;6) 「たくさん」

多語期4(2;7)~(2;9) 「よく」「いっぱい」

多語期5(2;10)(2;11) 「毎日」「なかなか」「いっぺんに」「少しずつ」

3. 2. 2. 1 数量表現に関する意味特性

T 男が「物」の数量を表わす場合に数量表現をどのように使っているのかを具体的にみるために、(3.22)で示した種々の数量表現を含む発話を(3.24)~(3.33)に挙げる。T 男は「物」の数量を表わす数量表現を2語期(1;7)~(1;9)から使っている。

(3.24) 「ひとつ/ふたつ」

2語期(1;7)~(1;9) 「フターチュ」「ヒトツ」

多語期 1 (1;10)~(2;0) 「アナ フターチュ」

多語期 2 (2;1)~(2;3) 「ミツチュ ミツチュ タマゴ」

「モヒトツ ショベルカー」「フタチュ フタチュ チョーダイ」

「モーチトチュ カッテクルノ」「コレ フターチュ カッテ」

「コレ パン フターチュ カウノ (車でパン2つ買うの)」

多語期 4 (2;7)~(2;9) 「ショイデ アヤチャントネ オカーシャン

トネ ココニ アヤチャンガ ノッテ フタリガ アヤチャン

ガ ノッテルノ」「モーヒトチュノ ワゴン」「フターチュ コ

レトコレト ドッチガ オーキイカ」「コワレタジドーシャヲ

ネ ミツチュ ノシエテネ」「コウヤッテ ヒトチュジュツ

コンナフウニ ヒトーチュジュツ マンナカニ イレテネ」

(3.25) 「はんぶん」

2語期(1;7)~(1;9) 「ハンブン」

多語期 4 (2;7)~(2;9) 「ハンブン オテテデ ガリッテ」

(3.26) 「いっぱい」

多語期 1 (1;10)~(2;0) 「(イツ) パイ」

「イッパー ブーブ イブ (いっぱい車があるところに行く)」

多語期 2 (2;1)~(2;3) 「イッパイ チャイロ (カステラの茶色いと

ころがもっと欲しい)」「イッパイ イーッパイ イッパイ

パイパイ ノムノ」「オシッコ イッパイ ナイ」

多語期 4 (2;7)~(2;9) 「モッテキタノ ホラ オカシト オシエン

ベトオシエンベト オカシガ イッパイ アルヨ」

(3.27) 「たくさん」

多語期 1 (1;10)~(2;0) 「タクシヤン」

多語期 2 (2;1)~(2;3) 「タクシヤン ヤイタノ (母が目玉焼きを 2
個焼いた状況)」

多語期 3 (2;4)~(2;6) 「ジュイブン タクシヤン キューキューシ
ヤト パトロールカート キューキューシャ イマシュネー」

多語期 5 (2;10)(2;11) 「コレモ タクサンネ」「オシッコ モット
タクサン シタクナチャッタ」

(3.28) 「もつと」

多語期 1 (1;10)~(2;0) 「モット」「モット ヒコーキ」

「モット イチゴ アルヨ」

多語期 2 (2;1)~(2;3) 「モット クッチュイタノ/タレブノ (食べる
の)」「シカク モット シュルノ (四角の紙がもつと要るの)」

(3.29) 「みんな」

多語期 2 (2;1)~(2;3) 「ミーンナ」「ミンナ シッテル/

ノルノネ」「ミンナ トー アクノ (青い自動車のドアがあくの
よ)」

多語期 4 (2;7)~(2;9) 「ココ コッチモ コッチモ ミーンナ イ
ルヨ」

多語期 5 (2;10)(2;11) 「アト ミンナ シュキ」

「コレ ミンナ ドア アケマショ (コレ：救急車)」

(3.30) 「両方とも」

多語期 3 (2;4)~(2;6) 「リョウハウトモ アヤチャン」

(3.31) 「ちよつと」

多語期 4 (2;7)~(2;9) 「チョット ノミシュギタカラ」

多語期 5 (2;10)(2;11) 「ヒコーキ アル チョットネ」

(3.32) 「少し」

多語期 4 (2;7)~(2;9) 「ターチャン スコシ チョーダイ」

多語期 5 (2;10)(2;11) 「オカーシャン コレ スコシ コレ タベ
テ」

(3.33) 「全部」

多語期 5 (2;10)(2;11) 「コノ タイヤノ ジェンプノ ダ

ンプカート ジー ガードレールヤナンカモ イクノ」

「ジェンプ モエルノ」

(3.24)(3.25)の2語期(1;7)~(1;9)からみられる「ひとつ/ふたつ」「はんぶん」に関しては、大人と同様に、「ひとつ/ふたつ」は積み木やぶどう等、「はんぶん」はバナナやパン等というように境界のある物に対して使われ、その物の数が1つか2つ、その物が半分であることを表わしている。

「もっと」は、大人の文法では、境界のある物に対してもない物に対しても使われるが、(3.26)のように境界のある物（積み木、飛行機、イチゴ等）に対して使われた発話例のみが観察された。(3.26)では「もっと」は大人と同様に、さらに1個以上の物を要求するときに使われている。

(3.27)(3.28)の「いっぱい」「たくさん」は、多語期 1 (1;10)~(2;0)に車や干しぶどう等のような境界のある物に対して使われる。その後、「いっぱい」は多語期 2 (2;1)~(2;3)にオッパイやオシッコ、「たくさん」は多語期 5 (2;10)(2;11)にオシッコのような境界のない物に対して使われ、その物の数量が多いことを表わしている。

(3.29)の「みんな」は、大人と同様に、車のような境界がある物に対し

ても、オッパイのような境界のない物に対しても使われている。「みんな」が境界のある物に対して使われた場合、配分的読みと集合的読みを持つ。それぞれの具体例を(3.34)(3.35)に挙げる。

(3.34) 「みんな」の配分的読みの例 (多語期 2 (2;1)~(2;3))

エンジ トカー ドアートカ タクシートカ キューキューシャトカ
アオイジドーシャトカ ショーボージドーシャトカ キ タクシトカ
ミーンナ シッテイル。 ミーンナ シッテイル。
ミーンナ ノルノネ シッテイルヨ。 モーシッテルノヨ。

(3.35) 「みんな」の集合的読みの例 (多語期 5 (2;10)(2;11))

M: ...T ちゃんは何がこわい?

T: カイジューガ コワイ

M: 怪獣がこわいの。それからほかには?

T: アト ミンナ シュキ

多語期 2 (2;1)~(2;3)に配分的読みの発話例がみられ、多語期 5 (2;10)(2;11)に集合的読みの発話例がみられた。(3.34)では、「みんな」を言う前に、それが指す物を1つずつ言い、その1つ1つの車の名前を T 男が知っていることを表わしている。(3.35)では、人形・ぬいぐるみ・車等のおもちゃがあつて、その中で T 男は怪獣が怖い、あと残りのものは好きであることが表わされている。あと残りのものの1つ1つは問題にせず、残りのもの全体を問題にしている。「みんな」の意味に関しては、例えば、(3.34)の「エンジ トカー ドアートカ タクシートカ ... ミーンナ シッテイル」では、知っているという命題が話題となってい

る物に対してどれほどの割合で真かということ、全ての物においてそうであるということが表わされている。「みんな」は比率を表わしている。

(3.30)の「両方とも」に関しては、大人と同様に境界のある物に対して使われ、比率が表わされている。

「ちょっと」「少し」は、大人の文法では境界のある物に対してもない物に対しても使われるが、(3.31)(3.32)のように「ちょっと」は大人と同様に使われているが、「少し」はアイスやみかんのような境界のある物に対してのみ使われている。(3.31)(3.32)で使われた「ちょっと」「少し」は、物の少数・少量を表わしている。

「全部」は、大人の文法では境界がある物に対してもない物に対しても使われ、配分的読みと集合的読みがあるが、(3.33)のように車や布団等のような境界のある物に対してのみ使われ、(3.36)のように配分的読みの発話例がみられた。

(3.36)「全部」の配分的読みの例（多語期 5 (2;10)(2;11)）

ジェーンブ モエルノ。ターチャンノ オウチモ ジェーンブ。オフトンモ ショレカラ オトーシャンモ。 ケムリガ ハイッチャウカラモウ ケムリガ ハイッチャウトキモ オフロニイクトコロノ モエチャウノ。

(3.36)では、「全部」を言った後に、全部の内容が1つずつ述べられている。「全部」の意味に関しては、(3.36)の「ジェーンブ モエルノ」では、燃えるという命題が問題としている物に対してどれほどの割合で真であるのかということ全ての物に対してそうであることが表わされているため、「全部」は比率を表わしていると言える。

以上の考察をまとめると表 3.3 のようになる。

表 3.3 T 男の「物」の数量を表わす数量表現の意味特性の獲得過程

	数量の対象となる「物」の特性		数量表現の特性	
	境界あり	境界なし	比率的	基数的
ふたつ	+			+
はんぶん	+			+
もっと	+			+
いっぱい	+(多語期 1)	+(多語期 2)		+
たくさん	+(多語期 1)	+(多語期 5)		+
みんな	+	+	+(配分的)→ (集合的読み)	
両方とも	+		+(配分的読み)	
ちょっと	+(多語期 5)	+(多語期 4)		+
少し	+			+
全部	+		+(配分的読み)	

表 3.3 を大人の文法にみられる特徴を整理した表 2.4 と(2.22)(2.23)と比較する。その結果、次のようなことが明らかになった。数量表現の対象となる物が持つ境界があるかないかの特性に対して、多くの場合大人と同様に数量表現が使われていることである。「もっと」「少し」「全部」が大人の文法では両方の特性に対して用いられるが、T 男の場合境界のある物に対しての発話例しか観察されなかった。数量表現の意味特性に関しては、基数的数量表現が比率的数量表現より早く表わされていること、基数的数量表現の中では、少数・少量を表わす数量表現が一番早く使われるが、すぐに多数・多量を表わす数量表現が使われる。比率的数量表現の中では比率が 100%を表わす数量表現が早く表わされる。その後比率の小さいものが使われると推測される。

T 男が「出来事」の数量を表わす場合に数量表現をどのように使っているのかを具体的にみるために、(3.3)に示した種々の数量表現を含む発

話文を(3.37)~(3.46)に挙げる。T男は「出来事」の数量を表わす数量表現を多語期1(1;10)~(2;0)から使っている。

(3.37)「また」

多語期1(1;10)~(2;0)「マタ」「マタ 買ウ」「マタ イチゴ」
「マタ リン」「マタ チャーチュ (=シャツ) ナイネ」
多語期2(2;1)~(2;3)「マタ オカーシャン アタマ シュルノ」
「ケタク (地下鉄) デンシャ マタ 買ウ」

(3.38)「もっと」

多語期1(1;10)~(2;0)「モット」「モット アッタカイ」
多語期2(2;1)~(2;3)「モット シュルノ」「モット コチョコチョコ」
多語期3(2;4)~(2;6)「モット イタ (痛) ークナル」
多語期4(2;7)~(2;9)「モット 読ンデ」「モット 鳴ラシテ」

(3.39)「もう1度」

多語期2(2;1)~(2;3)「モーイチド シュルノ」

(3.40)「ちょっと」

多語期2(2;1)~(2;3)「パイパイ チョーット」
多語期3(2;4)~(2;6)「チョット ミテ」「チョットシカ
マワラ ナイネ」
多語期4(2;7)~(2;9)「チョット オカーシャン ドイテ」
「コレ チョット シューリシテル」
多語期5(2;10)(2;11)「ユキ ミテ チョットネ」

(3.41)「いつも」

多語期2(2;1)~(2;3)「イチュモ 貼リル」
「イチュモ 貼リユン コンコン」

多語期 3 (2;4)~(2;6) 「イチュモ コレガ 好キナノ」

多語期 4 (2;7)~(2;9) 「ココニ イチュモ ツカマッテ(一輪車
のここにつかまって)」

多語期 5 (2;10)(2;11) 「チョット コウユウ ジドーシャ イチュモ
ウッテルカモシレナインダ」

(3.42) 「少し」

多語期 2 (2;1)~(2;3) 「ビチビチ シュコーシ ビチビチ
ユッタノ」

多語期 3 (2;4)~(2;6) 「シュコシ クモッテル」

多語期 5 (2;10)(2;11) 「ドンドンドンドン ドンドンドンドン
シュコーシジュツ イッテル ブーンテ イッタラ コレ
エンジンガ ア ガ アイチャウカラ シュコーシジュツ
イッテイクノ」

(3.43) 「たくさん」

多語期 4 (2;7)~(2;9) 「タクシャン」「コーンナ タクシャン」
「ココモ フフファ モット タクサン(くすぐって)」

(3.44) 「よく」

多語期 4 (2;7)~(2;9) 「ヨク ネタヨ」「ヨク ハシルネ」

多語期 5 (2;10)(2;11) 「アノ コレ ヨーク ミテ」

(3.45) 「いっぱい」

多語期 4 (2;7)~(2;9) 「オカーシャン コウユウノ イッパイ
ミタコト アル (ありが死んだ蝶を運ぶのを)」

(3.46) 「まいにち」

多語期 5 (2;10)(2;11) 「マイニチ クルネ」

(3.37)(3.39)で使われた「また」「もう一度」は、線路に積み木を置くこと、椅子から飛び降りること、呼び出し音が鳴ることのように境界がある出来事に対して使われ、その出来事がもう一度繰り返されることを表わしている。

「もっと」は、多語期 1 (1;10)~(2;0)に積み木で家を作ったが倒れたので作り直すというような境界のある出来事に対しても、アンカで暖かいというような境界のない出来事に対しても使われている。その意味は 1 度より多い回数や程度がより大きいことを表わしている。

「ちょっと」「少し」「よく」は大人の文法では、境界のある出来事に対してもない出来事に対しても使われる。(3.40)(3.42)(3.44)のようにこれらの語は境界のない出来事に対してのみ使われ、程度の大小が表わされている。

「いつも」は大人の文法では、境界のある物に対してのみ使われるが、T 男は境界のある物に加えて、「イチュモ コレガ スキナノ」のように境界のない物に対しても使用している。「いつも」の意味は、例えば、「イチュモ 貼リル」のように、シールがあるときは貼るという行為を必ず (100%の割合で) 行うことを意味しているので、比率を表わしている。

「たくさん」「いっぱい」は、大人の文法では境界がある出来事に対してもない出来事に対しても使われる。(3.43)(3.45)のようにこれらの語は境界のある出来事に対してのみ使われ、その頻度が多いことが表わされている。

「まいにち」は大人と同様に、お人形のお手紙が来るという境界のある出来事に対して用いられ、その出来事が 100%の確率で毎日なされることが表わされている。以上の考察をまとめると表 3.4 のようになる。

表 3.4 T男の「出来事」の数量を表わす数量表現の意味特性の獲得過程

	数量対象となる「出来事」 の特性		数量表現の特性	
	境界あり	境界なし	比率的	基数的
また	+			+
もっと	+	+		+
もう一度	+			+
ちょっと		+		+
いつも	+(多語期 2)	+(多語期 3)	+	
少し		+		+
たくさん	+			+
よく		+		+
いっぱい	+			+
毎日	+		+	

表 3.4 を大人の文法にみられる特徴を整理した表 2.5 と(2.24)(2.25)と比較する。その結果、次のようなことが明らかになった。数量表現の対象となる出来事が持つ境界があるかないかの特性に対して、大人と同様に使われているのが、使用された種々の数量表現のうち約半分で、もう半分が大人の文法では両方の特性に対して使われるが、T男は一方の特性のみに対して使っている。「いつも」に関しては、大人の文法では、境界のある出来事に対してのみ使われるが、T男は境界のない出来事に対しても使っている。

数量表現の意味に関しては、基数的数量表現が比率的数量表現よりも早くに表わされている。基数的数量表現の中では、少ない頻度や少程度を表わす数量表現が先に、その後、頻度が多い、あるいは程度が大きい数量表現が使われる。比率的数量表現の中では比率が 100%を表わす数量表現が早く使われる。その後比率の小さいものが使われると推測される。

表 3.3 と表 3.4 から、「物」の数量を表わす数量表現においても「出来

事」の数量を表わす数量表現においても、数量表現の対象となる意味特性に対して、全く大人と同様に使われる数量表現もあるが、大人では境界のある事物に対してもない事物に対しても使われる数量表現がT男の場合はどちらか一方に対してのみ使われるような数量表現がみられた。

「物」の数量を表わす数量表現においても「出来事」の数量を表わす数量表現においても、数量表現が表わす意味の順序は同様であったことが明らかになった。

3. 2. 2. 2 数量表現の分布特性

T男と筆者が観察したY女とK男の自然発話資料に基づき⁴⁾、日本語児が「物」の数量や「出来事」の数量を表わす数量表現を文中のどの位置に生起させているのかを分析した結果、名詞句の内部に生起し限定的に機能する数量表現と文中に生起し副詞的に機能する数量表現がいつ頃からみられるのかに注目して選んだ発話例を(3.47)~(3.49)に挙げる。

(3.47) T男

多語期 1 (1;10)~(2;0)

「物」 イッパー ブーブ イプ (行く)

モット イチゴ アルヨ

「出来事」 マタ チャーチュ (シャツ) ナイネ

多語期 4(2;7)~(2;9) 「物」 モーヒトツノ ワゴン

多語期 5(2;10)(2;11) 「物」 コノ タイヤノ ジェンプノ ダン

プカート ジー ガートレールヤナンカモ イクノ

(3.48)Y 女

多語期 1 (2;0)~(2;2)

「物」 イッパイ ハイッテンノ オニクコレ モット イル

「出来事」 マタ バンバン ヤロウヨ

多語期 3 (2;6)~(2;8) 「物」 2ツノ 5

「出来事」 イッペンノ 2ツノコトハ 2ツノコトナノヨ(=

電卓のディスプレイに1度に99というように

9を2つ出すことは9を2回押すことである)

多語期 4 (2;9)~(2;11) 「物」 両方ノ手デ モッテクル

(3.49)K 男

多語期 1 (2;2)~(2;4)

「物」 モット 牛乳 チョーダイ

「出来事」 ママ モーイッカイ ガオー

多語期 3(2;9)

「物」 モーイッコノ アイスハ?

3台ノデンシャガ イイ

(3.47)のように、T男は多語期 1 (1;10)~(2;0)に、「物」の数量を表わす「いっぱい」「もっと」がそれぞれ名詞句の右方/先行の位置や副詞的付加詞の位置で使い、「出来事」の数量を表わす「また」が副詞的付加詞の位置で使っている。多語期 4 (2;7)~(2;9)に「物」の数量を表わす数詞「もうひとつ」を、多語期 5(2;10)(2;11)に数量詞「全部」を名詞の前位の位置で使っている。このような獲得過程は(3.48)(3.49)の Y 女、K 男の場合も同様の様相を示している。(3.48)の Y 女は、「物」の数量を表わす数詞

を名詞の前位の位置で使う多語期 3 (2;6)~(2;8)に、「出来事」の数量を表わす「いっぺん」もその位置で使っている。以上の考察から、「物」の数量や「出来事」の数量を表わす数量表現は多語期に入るとすぐに副詞の位置での使用がみられ、半年後に限定詞の位置での使用がみられることが明らかになった。

日本語児の発話文のほとんどは大人の発話と類似したものであったが、大人と異なる発話として T 男に(3.50)のような発話が見られた。

(3.50) a. 多語期 2 (2;1)~(2;3)

ミンナ トー アクノ

b. 多語期 3(2;4)~(2;6)

イチユモ コレガ 好キナノ

「みんな」に関して大人の文法の特徴を示した(2.27-い)と比較すると、(3.50a)は大人の文法では非文に近い文とみなされる発話である。T 男は「青い自動車には 4 つのドアがあって、1 つめのドアが開き、2 つめのドアが開き、3 つめのドアが開き、4 つめのドアが開くのよ」ということを表現するために(3.50a)という発話文を発したようである。しかし、大人の文法では、「みんな、昨日ドアが開くの」という文の容認度は低い。

「みんな」の指示物が「人々」になる傾向が強く、「みんな」が「ドア」と結び付きにくいからである。(3.50b)は「いつも」は大人の文法では境界のある出来事に対して使われるが、T 男は境界のない出来事に対して使っている。

3. 2. 3 格助詞「の」の獲得：「数量表現＋の＋名詞」と「名詞＋ の名詞」の出現順序について

数量表現が名詞句の内部に生起し限定的に機能する場合、英語では「数量表現＋名詞」という形式を用いる。日本語では「数量表現＋の＋名詞」という形式を用い、数量表現と名詞の間に必ず「の」を介在させなければならない。

3.1.2.2 節で行った英語児の自然発話資料の統語的分析に基づくと、名詞句の内部に生起し限定的に機能する数量表現は、2 語期に *want some grape juice*(Eve(1;7))という多語文でみられた。一方、3.2.2.2 節で行った日本語児の自然発話資料に基づくと、そのような数量表現は T 男の多語期 4 (2;7)~(2;9)、Y 女の多語期 3 (2;6)~(2;8)、K 男の多語期 3 の(2;9)に「モーヒトチュノ ワゴン」「ヒトツノ アイス」のような発話文でみられた。名詞句内に生起し限定的に機能する数量表現が使われた時期を英語と日本語と比べると、日本語の方が遅く使われている。格助詞「の」の獲得に問題があるのであろうか。

限定的に機能する数量表現を含む名詞句は「数量表現＋の＋名詞」であるが、類似した形式として「名詞＋の＋名詞」がある。このような形式で使われる格助詞「の」は多義である。「ママのくつ」のように「の」の典型的な意味は所有関係である。その他の意味としては、身体部分(全体・部分の関係)「ママの顔」、場所的限定「大阪のおじいさん」、種類の限定「バラの花」等さまざまなものがある。「の」自体は特別な意味を持たず、前後の2つの語を結び付ける役割を果たす場合もある。この場合の例が「数量表現＋の＋名詞」であると考えられる。

「数量表現＋の＋名詞」と所有関係を表わす「名詞＋の＋名詞」はど

のように獲得されるのであろうか。先行研究では、所有関係を表わす「の」の獲得に関して、以下のことが報告されている。Clancy(1985:381-382,457-458)は(3.51)のような発達段階があることを示している。2才前に、Stage Aのように「名詞+の」が使われる。その後 Stage Bのように「形容詞+名詞」が使われると「名詞+名詞」のように「の」が脱落してしまう。2才2ヵ月から4ヵ月になると Stage Cのように「名詞+の+名詞」の「の」は脱落しなくなり、今度は「形容詞+の+名詞」のような「の」の過剰一般化が見られる⁵⁾。形容詞が名詞を修飾するようになる Stage Bの時に「名詞+の+名詞」の「の」は、一時的に脱落がみられるが、その段階を越えると「の」の脱落はみられなくなる。Stage Cの段階で表わされた「の」の意味は、所有、身体部分、場所であったが、3才前半位になると2つの名詞間の様々な関係を表わすようになる。

(3.51) Stage A : リコチャン ノ(1;8)

Stage B : ネ-チャン ブ-ブ-,アカイ ブ-ブ-(1;11)

Stage C : ネ-チャン ノ ブ-ブ-,ヨッチャン ノ オチンチン,

オオサカ ノ オジ-チャン

アオイ ノ ブ-ブ-,チッチャイノ ブ-ブ-(2;2)~(2;4)

松藤(1992:119-121)においても2才代のCチャンは(3.52a)のように「形容詞+名詞」が使われるようになったときも、所有、身体部分、場所の意味を表わす「の」の脱落はみられなかった。「の」が脱落した文は、(3.52c)のようにシャツにタコの絵がついている関係を 名詞と名詞が並列した形で発話されたのみであった。Cチャンの場合は(2;0)~(2;4)の段階で「名詞+の+名詞」が頻繁に使われるようになり、(2;5)以降になる

と「の」は2つの名詞間の様々な意味を表わすようになる。(3.52c,d)の発話文は、「キティちゃんがついている帽子」「パパが飲む薬」「動物園を写した写真」「Cちゃんがするお仕事についての話」を意味している。

- (3.52)a. Cちゃん ノ クスリ(2;0), ママ ノ メガネ, ママ ノ オクチ(2;1),
ケンザン ノ オバーちゃん(2;4)
- b. キイロイ ノ トンビ, キイロ トンボ, オオキイ ノ クルマ(2;1),
キイロイ スヌーピー(2;4), オオキイ オソバ(2;3)
- c. タコサン シャツ(2;4), キティちゃん ノ ボウシ(2;5)
- d. パパ ノ クスリ(2;6), ドウブツエン ノ シャシン(2;7),
Cちゃん ノ オシゴト ノ オハナシ(2;7)

以上から、所有や身体や場所を表わす「名詞+の+名詞」は2才位から使われるようになり、「形容詞+名詞」が使われ出したときに「名詞+の+名詞」の「の」が脱落する場合があるが、その期間を過ぎると「の」の脱落はみられないことがわかった。

T男、Y女、K男の自然発話資料に基づき、「数量表現+の+名詞」と「名詞+の+名詞」の出現順序を考察する。T男の「名詞+の+名詞」に関わる獲得過程を示すと(3.53)のようになる。多語期1で「形容詞+名詞」が使われているが、「名詞+の+名詞」の「の」の脱落はみられない。「名詞+の+名詞」は多語期2から頻繁に使われるようになる。T男の場合は、多語期2(2;1)~(2;3)から「名詞+の+名詞」、多語期4(2;7)~(2;9)から「数量表現+の+名詞」が使われている。

(3.53)

A) 多語期 1

- a. 「形容詞＋名詞」：アカイ/アオイ ブーブ-/ゴーゴ- (=デンシャ)(1;10)
- b. 「名詞＋の」：オカ-サンノ, ピンクノ, タンチャンノ コッチ,
コレ- ブンチャンノハ ブンチャン(2;0)
- c. 「名詞＋の＋名詞」：ピンクノ ボタン

B) 多語期 2

- a. 「の」の誤用：コノ ジドウシャ, コレノ シドウシャ,
コ-ユ-ハナ, コ-ユ-ノ ハナ, チガウノ オミシエ カッタノ(2;1)
- b. 「名詞＋の」：オカ-シャンノ, オト-シャンノ(2;1)
- c. 「名詞＋の＋名詞」：c.オカ-シャンノ/オト-シャンノ/ブンチャンノ/
ノコチャンノ クチュ, タンチャンノ キイロイ タクシ-, ワンピース
ノ エ, ミドリノ/ピンクノ ジドウシャ, ユウビンノ ジドウシャ(2;1)

C) 多語期 3

- a. 「名詞＋の＋名詞」：アヤチャンノ アシ シャワッタノ, パトカーノ オ
マワリサンモ, ショ-ボ-ジドウシャノ シャシン,
ミジュイロノ ジド-シャ
- b. 「の」の脱落：オバチャンノ トコロ イク, タ-チャン トコロニ

Y女の「名詞＋の＋名詞」に関わる獲得過程を示すと(3.54)のようになる。多語期1で「形容詞＋名詞」が使われているが、「名詞＋の＋名詞」の「の」の脱落はみられない。「名詞＋の＋名詞」は多語期1から頻繁に使われるようになる。Y女の場合は、多語期1(2;0)~(2;2)から「名詞＋の＋名詞」、多語期3(2;6)~(2;8)から「数量表現＋の＋名詞」が使われている。

(3.54)

A) 2 語期

a. 「名詞＋の」: パパノ, ママノ (1;6)

b. 「名詞＋ (の) ＋名詞」: パパ チェッキ(席)(1;9) ママ カギ(1;10),

オトナホン, オトナノホン, パパノ 席, パパノ オソバハ?

ハートノ 風船(1;11)

c. 「色彩語＋名詞」「の」の脱落: アカ/ミズイロ/クロ チューリップ

B) 多語期 1

a. 「形容詞＋名詞」: オンナジ スカート, オオキイ オサカナ, アカイ リン

ゴ

b. 「名詞＋の＋名詞」: Yノ オテテ, ママノ オテテ, Yノ テープ,

チャーチャンノ オッキイ クシ, オニクノ パン, Yノ方 ミテ,

ママノ方 ミテ

C) 多語期 2

a. 「形容詞＋ (の) ＋名詞」: オンナジノ フクロ, オンナジ カタチ,

オオキイノ マル, オオキイ クルマ, チイサイノ マル, チッチャ

イケーキ, アカイ/シロイ/アオイ リンゴ, アカノマル, 黒イブタ

b. 「名詞＋の＋名詞」: 天使ノ オメメ, Yノ 席, ママノ ユビワ,

ママノオウチ, リンゴノ ジャム, エイゴノ ゴホン, ママノ 方

ミテ, Y トコ(Yのところ)

K男の「名詞＋の＋名詞」に関わる獲得過程を示すと(3.55)のようになる。2語期で「形容詞＋名詞」が使われているが、その段階ではまだ「名詞＋の＋名詞」の「の」は発話されていない。2語期から(2;9)の前半まで「名詞＋の＋名詞」を模倣させようと試みても、K男は「の」を

模倣することはできなかった。多語期3の(2;9)後半以降から「名詞+の+名詞」が使われるようになった。K男の場合は、4.2節の実験で確かめられたことであるが、「名詞+の+名詞」と「数量表現+の+名詞」の使用開始時期はほぼ同時期、多語期3(2;9)後半であった。

(3.55)

A) 2語期

- a. 「名詞+名詞」「の」の欠如：K ママ/ノンノ(父),ア-カ パパ
(あすかのパパ),K ホン/イチュ(椅子),K/ママ/ジ-ジ オ家,K バン
(順番),ちゅ-ちゅ-(救急車)/チッチ(トイレ) ホン(本)
- b. 「形容詞+名詞」：オッキイ ブ-ブ-/ボ-(棒)/ブンブン(飛行機)/トット
(電車)/シュ- (滑り台), チッチャイ ブ-ブ-/シュ-/ワンワン
- c. 「色彩語+名詞」：アカ ペン/ブ-ブ-, ダイダイ バ(バス)

B) 多語期1

「名詞+の」：Kノ,ママノ(2;3)

C) 多語期2

- a. 「色彩語+名詞」：アカ コイ(鯉),アカイ コイ/ホン
- b. 「形容詞+名詞」：オモイ ホン,シロイ ホネ

D) 多語期3

(2;8)：「名詞+ (の) +名詞」：K/パパ ズボン,アンパンマン テレビ,
ママノ ズボン,アンパンマンノ テレビ

(2;9)後半：a. 「名詞+の+名詞」ボクノ デンワ,Kクンノ オカシ,
オバアチャン/ママ/Kクンノ オウチ,ト-マスノ カオ,
ト-マスノ ホン,ミカンノ シャーベット,サンドイッチノ
オカシ,テレビノ ナカ,パパ ホウニ

b.「形容詞＋(の)＋名詞」:オオキイノ マクラ,オオキイ カ
シャ, チイサイノ スーパー

3人の自然発話資料に基づき、「名詞＋の＋名詞」と「数量表現＋の＋名詞」の出現順序に関して、「名詞＋の＋名詞」の使用開始時期には個人差がみられ、それは2才から2才後半の間で使われるようになること、「数量表現＋の＋名詞」は2才後半から使われるようになることを明らかにした。

3.3 自然発話資料の分析結果から得られた知見

3.1節と3.2節で考察した英語と日本語の数量表現の獲得過程を比較・対照すると、(3.56)(3.57)に挙げるような共通点と相違点がみられる。

(3.56)共通点

- i) 表現対象とする「物」や「出来事」の意味特性のうち、境界があるかないかという点に関しては適切な数量表現が使われる。
- ii) 基数的数量表現の方が比率的数量表現よりも早く使われる。
- iii) 基数的数量表現の中では数量の小さい数量表現が早く使われ、比率的数量表現の中では比率が100%の数量表現が早く使われる。
- iv) 子どもの発話のほとんどが当該言語の語順に合致した発話である。

(3.57)相違点

- i) 大人の文法において「境界をもつ物／出来事」に対しても「境界をもたない物／出来事」いずれに対しても使用可能な数量表現に関しては、a) 英語児は大人と同じようにいずれに対しても同じ数量表現を使用する。一方、b) 日本語児は大人と異なり、「境界をもつ物／出来事」か「境界をもたない物／出来事」のいずれか一方に対してのみ数量表現を使用する傾向がある。
- ii) a. 基数的数量表現のうち、英語児は *some* という数量表現を比較的早い時期から使用するようになるが、日本語児は英語の *some* に相当する「少し」「ちょっと」「いくつか」という数量表現をそれ程早い時期からは使用しない。
b. 基数的数量表現のうち、多数、多量を表す数量表現は、日本語児のほうが英語児よりも早い時期から使用するようになる。
- iii) a. 英語児においては大人と異なる語順を示す文の発話(cf. (3.20)(3.21))がみられるが、日本語児ではみられない。
b. 日本語児において「みんな」あるいは「いつも」を含む発話(cf.(3.50))に容認度の低い発話が見られるが、英語児ではみられない。
- iv) 英語児は名詞句内に生起し限定的に機能する数量表現を文中に生起し副詞的に機能する数量表現より早く使用し始めるが、日本語児は副詞的に機能する数量表現を限定的に機能する数量表現より早く使用し始める。

〈3章の注〉

- 1) 英語の言語獲得の概観として、Bloom,P(1994:742-745), Crain and Lillo-Martin(1999:25-32), Bloom(1970), Brown(1973), Radford (1990)等を参照されたい。
- 2) 分析した発話資料は CHILDES から得られる Allison の資料 (多語後期 1 (2;4)と多語後期 2 (2;10))と 1章の注 4)で示した松藤 (1995,1996,1999)で調べた発話資料を含む。
- 3) 日本語の言語獲得過程の概観として、大久保(1993:93-102)、大久保 (1967),Clancy(1985),伊藤(1990)等を参照されたい。
- 4) Y女とその御両親には2年間以上にわたりY女との対話のテープ録音やY女の使用した単語や発話文等のメモをしていただき、実験にも協力していただいた。心より感謝申し上げます。

K男と、2年間以上K男と実験者の対話をビデオ撮影してくれていたK男の父親に感謝する。

Y女とK男の発話資料は以下のとおりである。

- 1 語期 : Y女(1;0)~(1;5), K男(1;4)~(1;10)
2 語期 : Y女(1;6)~(1;11), K男(1;11)~(2;1)
多語期 1 : Y女(2;0)~(2;2), K男(2;2)~(2;4)
多語期 2 : Y女(2;3)~(2;5), K男(2;5)~(2;7)
多語期 3 : Y女(2;6)~(2;8), K男(2;8)(2;9)
多語期 4 : Y女(2;9)~(2;11)

- 5) 横山(1990)では、「アオイノ ブーブー」のような誤用は、1才後半から3才前半の間で生じ、初出と消失時期にはかなり大きな個人差があることが報告されている。

4章 日本語児を対象とした実験から得られた知見

4.1 横断的実験

4.1.1 目的

3.2 節では、日本語児の自然発話資料に基づき、文中に生起し副詞的に機能する数量表現（以下 A-QE）は2才位から使われ始め、その後頻繁に使われるようになること、「名詞+の+名詞」は2才から2才後半の間で使われるようになること、名詞句の内部に生起し限定的に機能する数量表現（以下 D-QE）は2才後半から使われ始めることが明らかになった。4章では、この分析結果を実験において確認することを目的とする。本実験で調べる点を整理しておく（4.1）に示した3点になる。

- (4.1) a. 「名詞+の+名詞」はいつ頃から使われるようになるのか。
b. D-QE はいつ頃から使われるようになるのか。
c. D-QE と A-QE のどちらが多く使われる傾向にあるのか。

4.1.2 方法

被験児は保育園に通っている子ども75名である¹⁾。東綾瀬保育園の園児64名とその他の保育園に通っている園児11名である。被験児の年齢幅は1才6ヵ月から5才11ヵ月である。言語発達が早い子どもの場合1才6ヵ月頃から数量表現を使い始める。その時期から母語の文法がほぼ獲得されると考えられる5、6才の時期までの横断的実験である。被験児の年齢段階とその人数を表4.1に示す。

表 4.1 被験児の年齢段階と人数

年齢段階	人数
(1;6)~(1;8)	5
(1;9)~(1;11)	4
(2;0)~(2;2)	4
(2;3)~(2;5)	9
(2;6)~(2;8)	5
(2;9)~(2;11)	9
(3;0)~(3;2)	6
(3;3)~(3;5)	6
(3;6)~(3;11)	6
(4;0)~(4;5)	7
(4;6)~(4;11)	7
(5;0)~(5;11)	7

実験の開始は、担任の保育士や母親に相談し、被験児が実験者に慣れた頃を見計らって実験を始めた²⁾。(4.1a)の「名詞+の+名詞」が発話できるのかどうかを確かめる方法は、(1;6)~(2;11)の被験児において、実験を始める前に、実験者と被験児の遊びのなかで、被験児のズボンや靴、人形の身体部分を使い、例えば、実験者は被験児のズボンを指しながら、「これはママの靴かな」と尋ねることにより、被験児の「アー君のズボン」のような発話を誘発させるような方法をとった。

(4.1b.c)の D-QE の使用開始時期と使用頻度を調べるためには、2才前後の子どもに対して「数量表現+の+名詞」を含む発話を誘発させることができるような実験方法を用いた。実験で若い被験児に誘発させる数量表現としては、3.2節で、2才前に「いっぱい」「もっと」が発話されていたため、多数・多量を表わす語を選択した。

実験に使用した物は、被験児が日常生活で見たり食べたりしていて、その名前を発話できる身近な物を選んだ。年齢により物の名前に関する獲得語彙数が異なるため、(1;6)~(2;2)、(2;3)~(2;11)、(3;0)~(5;11)の3パターンを作った。基本的には、実物の食べ物を用意した。クッキーや

ボーロなどで1個、2個あるいは1粒、2粒と数えることができるものと牛乳やジュースなどの液体の2種類である。固体は7 cm×7 cm×6 cmのタッパ、液体は高さ10 cmのジュースビンに入れた。1種類の食べ物に対して、容器に多く入れたものと容器に少なく入れたものを用意した。

実験は、しまじろうの手踊り人形あるいはかえるの手踊り人形にお話が上手にできるように教えたいので手伝ってもらおうという場面を設定し、手踊り人形を持ったり抱っこしたりした実験者と、被験児の間に会話を進めていった³⁾。実験1と実験2の2パターンを作り、実験1から始め、まだ集中力があり、続けることができそうな場合にのみ実験2を行った。

実験1は、まず、実験者が質問したら被験児が返答するということができるように、4つの文で練習する。その後、数量表現がD-QEとして用いられている提示文が4文、A-QEとして用いられている提示文が4文、前の2つと関係のない息抜きのための提示文が4文、予備として、D-QEの提示文4文とA-QEの提示文4文の計20文の混合文が被験児に質問される。実験者は被験児にタッパに入った少ない飴を見せながら、実験者は「こっちは飴が少しあるね」または「こっちは少しの飴があるね」と言い、その後、タッパに入った多くの飴を見せて「こっちはどう？」と尋ね、被験児の反応を待った。

実験2は、D-QEの提示文4文、A-QEの提示文4文、息抜きの提示文4文と予備としてD-QEの提示文2文、A-QEの提示文2文の計16文から成る。年齢が高い子どもにとって実験1は対照となる部分のみを数量表現1語で発話すると予想されたため実験1よりもう少し発話を長くしてもらおうと実験2を作成した。被験児に対して提示の仕方は実験1と同様である。

D-QE の提示文、A-QE の提示文のそれぞれに関して、総提示文数の半分に固体の物、残り半分に液体の物を使った。

提示文は以下のとおりである。年齢により 3 パターン作成したが(4.2)は(2;3)~(2;11)用のものである。提示文の前の(C)は Control の文を意味し A-QE を含む文、(T)は Target の文を意味し D-QE を含む文、(F)は Filler の文で息抜きの文であることを示す。

(4.2)実験 1 : (2;3)~(2;11)用

実験前 : 「名詞 + の + 名詞」

被験児のズボンを指して、「これはママのシャツかな？」と尋ねる。

靴入れ Box をお借りし、「これは？」「これはパパのくつしたかな？」

等と尋ねる。

実験の導入の場面設定 # 実験者 : ____ちゃん、こんにちは。今日は、____ちゃんとしまじろうと私で、ゲームをして遊ぼうと思います。私がここにいろいろな食べ物やおもちゃを用意しているから、それを順番に____ちゃんに見せるね。しまじろうは____ちゃんの方に座っていないから、何があるかあまりみえないの。____ちゃんがしまじろうに何があるのか教えてあげてね。

4 warming up items (練習) : 動物の人形を見せながら質問する。

- a. くま これはくまかな(True)
- b. ぞう これはねこかな(False)
- c. ぶた これはぶたかな(True)
- d. ぱんだ これはいぬかな(False)

実験：

- 1.(C1)こっちは煎餅が少しあるね。こっちはどう？
- 2.(T1)こっちは少しのごはんがあるね。こっちはどう？
- 3.(F) こっちはプリンがあるね。こっちはどう？<パン>
- 4.(C2)こっちは牛乳が少しあるね。こっちはどう？
- 5.(T2)こっちは少しのお水があるね。こっちはどう？
- 6.(F)こっちはじゃがいもがあるね。こっちはどう？<ピーマン>
- 7.(C3)こっちはビスケットが少しあるね。こっちはどう？
- 8.(F)こっちはキュウイがあるね。こっちはどう？<りんご>
- 9.(T3)こっちは少しのジュースがあるね。こっちはどう？
- 10.(C1)こっちはお茶が少しあるね。こっちはどう？
- 11.(F)こっちはみかんがあるね。こっちはどう？<にんじん>
- 12.(T1)こっちは少しのまめがあるね。こっちはどう？
- 13.(C5)こっちはスープが少しあるね。こっちはどう？
- 14.(T5)こっちは少しのドーナツがあるね。こっちはどう？
- 15.(T6)こっちは少しのコーヒーがあるね。こっちはどう？
- 16.(C6)こっちはボーロが少しあるね。こっちはどう？
- 17.(T1)たくさんの牛乳と少しのジュースがあるのかな
- 18.(C1)こっちはお茶がたくさんあって、こっちはお水が少しあるのかな
- 19.(T2)たくさんの煎餅と少しのごはんがあるのかな
- 20.(C2)こっちはビスケットがたくさんあって、こっちはまめが少しあるのかな

実験 2 : (2;3)~(2;11)用

これから、ちょっと難しくなるから、しまじろうは間違えると思うよ。

しまじろうにおしえてあげてね。

1. (C1)水が少しあるのかな
2. (C2)ごはんが少しあるのかな
3. (F)これはパンなのかな <プリン>
4. (T1)少しのジュースがあるのかな
5. (T2)少しの煎餅があるのかな
6. (F)これはリンゴなのかな<ピーマン>
7. (C3)ドーナツが少しあるのかな
8. (C1)牛乳が少しあるのかな
9. (F)これは人参なのかな<みかん>
10. (T3)少しのボーロがあるのかな
11. (T1)少しのお茶があるのかな
12. (F)これはキュウイなのかな<じゃがいも>
13. (T5)少しのビスケットがあるのかな
14. (C5)コーヒーが少しあるのかな
15. (T6)少しのスープがあるのかな
16. (C6)まめが少しあるのかな

実験者の提示文に対して被験児が何も反応しない場合に限り、もう一度提示文を繰り返した。提示文の前文を真似してくれるような被験児には実験者が物を見せながら、「こっちはたくさんの豆があるよ」と言いしまじろうに教えるように伝え、被験児に提示文を真似させた。被験児宅と筆者宅で行った実験で、2才後半の2人の被験児が「こっちは少し

の煎餅があるね、こっちはどう？」という提示文に対する反応で、「多い」や「多い煎餅」を発話していたことから、保育園での実験では、その提示文を「こっちはたくさんの飴があるね、こっちはどう」と提示文を換え、「少し」や「少しの煎餅」が誘発できるように工夫した。実験1では、最初に少数・少量の物を見せ、その後多数・多量の物を見せて被験児に応答させたが、被験児の反応と態度次第で、実験2でも、被験児が飽きて、「いっぱい」の1語のみを使い続ける場合があると予想されたため、実験1とは反対に少数・少量の物のみを見せて、例えば「水がたくさんあるのかな」または「たくさんの水があるのかな」と質問し、被験児の発話に「少し」が使われるような提示文に変更する場合もあった。

4. 1. 3 結果

まったく発話してくれない被験児、ウォーミングアップの練習だけ発話する被験児、実験室に入って泣きだしそうになった被験児、ゲームをしに行こうと誘っても嫌だと言う被験児、実験でD-QEとA-QEの提示文のそれぞれにおいて最低4つの応答ができなかった被験児は本実験では省いて分析した。データを得ることができた人数は実験1と実験2でそれぞれ表4.2のとおりである。

表 4.2 実験 1 と実験 2 の人数

年齢段階	実験 1	実験 2
(1;6)~(1;8)		
(1;9)~(1;11)	4	
(2;0)~(2;2)	2	
(2;3)~(2;5)	8	4
(2;6)~(2;8)	5	3
(2;9)~(2;11)	9	3
(3;0)~(3;2)	6	4
(3;3)~(3;5)	6	6
(3;6)~(3;11)	6	6
(4;0)~(4;5)	7	7
(4;6)~(4;11)	7	7
(5;0)~(5;11)	7	7

被験児が「名詞+の+名詞」と「数量表現+の+名詞」の形式を用いたかどうかの結果を表 4.3 に示す。表のなかでは、Q は数量表現、N は名詞、V は動詞を表わす。+印は発話文にこれらの形式が用いられたことを、-印は用いられなかったを示す。「数量表現+の+名詞」が使われない場合、数量表現自体は用いられたのか否かを○と×で示し、使われた場合、どのような形式が用いられたのかを記す。ただし、K男に関しては 4.2 節で考察するため省略する。

表 4.3 「名詞+の+名詞」「数量表現+の+名詞」の使用／不使用

	「NのN」	「QのN」	「QのN」が使われなかった場合	
			Q	Qが使われた形式
(1;10)	+	+		
(1;11)a	-	-	×	
(1;11)b	-	-	○	Q+V, N+Q, Q+N
(1;11)c	-	-	×	
(2;0)a	+	-	○	Q
(2;0)b	+	-	○	N+Q+V, N+Q
(2;3)a	-	-	○	Q+V, Q+V+N
(2;3)b	+	+		
(2;3)c	+	+		
(2;3)d	+	+		
(2;3)e	+	+		
(2;1)	+	+		
(2;5)	+	-	○	Q+V, N+Q+V, Q+N+V
(2;6)	+	+		
(2;7)a	+	-	○	Q+V, N+Q+V, N+Q, Q+N
(2;7)b	+	+		
(2;8)	+	+		
(2;9)	+	-	○	N+Q+V, Q+N+V, N+Q
(2;10)a	+	-	○	Q
(2;10)b	+	-	○	Q+V, Q
(2;10)c	+	+		
(2;11)a	+	-	○	Q
(2;11)b	+	+		
(2;11)c	+	+		
(2;11)d	+	+		
(2;11)e	+	+		

具体的にどのような応答をしたのかを代表として「数量表現+の+名詞」を使った(1;10),(2;3),(2;8)の被験児の発話例を(4.3)、使わなかった(2;3),(2;9)の被験児の発話例を(4.4)に挙げる。aは D-QE を含む提示文に対する応答、bは A-QE を含むの提示文に対する応答である。

- (4.3)(1;10) a. スコシノ スープ アルヨ, スコシ ブドウ アル,
 タクサン チュルチュル アルヨ, タクサン ブドウ アル
- b. イッパイ アル(ヨ)(2), ゴハン イッパイ, イッパイ
- (2;3) a. スコシノ ギュウニュウ アル, スコシノ ドーナツ
 アルネ, スコシ オミズ アル, スコシ マメガ アルネ
- b. センベイ スコシ アル, ボーロガ スコシ アルネ,
 スープガ スコシ ハイッテル, ギュウニュウ スコシ カナ
- (2;8) a. イッパイ ゴハン, スコシノ オミズ, イッパイ(2)
- b. オセンベイ イッパイ, タクサン アルヨ, イッパイ,
 オセンベイ アルヨ
- (4.4) (2;3) a. イッパイ アル(2), イッパイ, イッパイ アル オチャ
- b. イッパイ アル(3), イッパイ
- (2;9) a. イッパイ ゴハン アル, イッパイ アル, イッパイ,
 ジュース イッパイ アル
- b. ボーロ イッパイ アル, 麦茶 イッパイ アル,
 飴 イッパイ, 水 イッパイ

表 4.3 から明らかになった点を 3 つ指摘する。1 つは、「名詞+の+名詞」も「数量表現+の+名詞」も 2 才前後から使うことができる子どもがいるということである⁴⁾。「数量表現+の+名詞」の使用開始時期は、自然発話資料での分析結果よりも早く使われている。表 4.3 から明らかになったもう 1 つの点は、「数量表現+の+名詞」が使われるための必要条件として、「名詞+の+名詞」で使われる格助詞「の」が発話できることが挙げられる。(1;10)や(2;3)の被験児のように「名詞+の+名詞」が早くから発話できれば、(4.3)の(1;10)(2;3)の発話例のように数量表現の

A-QE と D-QE が早くから使用可能である。3つめの点として、表 4.3 の(1;11)b と(2;3)a の子どもには、「名詞+の+名詞」「数量表現+の+名詞」を用いた発話はみられないが、A-QE としての使用が Q+V, Q+V+N でみられる。「の」の獲得が遅い場合は、「名詞+の+名詞」や「数量表現+の+名詞」よりも A-QE が早く使用されるようになることが明らかになった。

(4.1c)の D-QE と A-QE の使用頻度について考察する。実験者の D-QE または A-QE を含む提示文に対して、被験児は提示文の D-QE または A-QE の形式を模倣して応答してもよいし、そのような形式を模倣しなくてもよい。実験者のそれぞれの提示文に対してどのような表現形式が使われ、どの形式が使われる頻度が多いのかを調べた結果が表 4.4 と表 4.5 である。これらの表は、被験児の D-QE の提示文に対する応答例 4 例、A-QE の提示文に対する応答例 4 例において、どのような表現形式がどの程度用いられているかについて作成した個人表に基づき、年齢段階での表にまとめたものである。実験 1 において D-QE の提示文による実験結果を表 4.4、A-QE の提示文による実験結果を表 4.5 に示す(実験 1 と実験 2 はほぼ同じ結果であるので、実験 2 の結果は Appendix B7 を参照されたい)。横軸は被験児の応答発話文が表現形式で表わされている。A は形容詞を示す。数字はその表現形式を用いた発話数、括弧の % は総発話数のうち、その表現形式がどの程度使われたのかの割合を示す。

表 4.4 実験 1 : D-QE を含む提示文に対する応答結果

表 4.4a (1;10)~(1;11): 4 人

D-QE	A-QE	その他	
Q の N + V	Q + N + V	Q + N	N
1 (6.3%)	3 (18.7%)	4 (25.0%)	8 (50.0%)

表 4.4b (2;0): 2 人

その他		
Q	N+V	N
5 (62.5%)	1 (12.5%)	2 (25.0%)

表 4.4c (2;3)~(2;5): 8 人

D-QE	A-QE	その他		
Q の N + V, Q の N	Q+V, Q+N+V, Q+V+N	Q	Q+N	N
8 (25.0%)	11 (34.4%)	9 (28.1%)	3 (9.4%)	1 (3.1%)

表 4.4d (2;6)~(2;8): 5 人

D-QE	A-QE	その他		
Q の N + V, Q の N	Q+V	Q	Q+N	N+Q
6 (30.0%)	3 (15.0%)	6 (30.0%)	3 (15.0%)	2 (10.0%)

表 4.4e (2;9)~(2;11): 9 人

D-QE	A-QE	その他	
Q の N + V, Q の N	Q+V, Q+N+V, N+Q+V	Q	N+V, N
12 (33.3%)	4 (11.1%)	17 (47.2%)	3 (8.4%)

表 4.4f (3;0)~(3;2) 6 人

D-QE	A-QE	その他			
Q の N	Q+V	Q	Q+N	N+Q	N+V, N
1 (4.2%)	4 (16.7%)	12 (50.0%)	3 (12.5%)	2 (8.3%)	2 (8.3%)

表 4.4g (3;3)~(3;5) 6人

D-QE	A-QE	その他	
QのN+V, QのN	Q+V, N+Q+V	Q	Q+N
5 (20.8%)	7 (29.1%)	11 (45.8%)	1 (4.1%)

表 4.4h (3;6)~(3;11) 6人

D-QE	A-QE	その他	
QのN+V, QのN	Q+V, Q+N+V, N+Q+V	Q	
7 (29.2%)	9 (37.5%)	8 (33.3%)	

表 4.4i (4;0)~(4;1) 7人

D-QE	A-QE	その他	
QのN	Q+V, Q+N+V	Q	Q+N
1 (3.6%)	13 (46.4%)	13 (46.4%)	1 (3.6%)

表 4.4j (4;6)~(4;11) 7人

D-QE	A-QE	その他	
QのN+V, QのN	Q+V, Q+N+V	Q	N+Q
8 (28.6%)	5 (17.8%)	14 (50.0%)	1 (3.6%)

表 4.4k (5;2)~(5;11) 7人

A-QE	その他	
Q+V	Q	A
11 (39.3%)	9 (32.1%)	8 (28.6%)

表 4.5 実験 1 : A-QE を含む提示文に対する応答結果

表 4.5a (1;10)~(1;11): 4 人

A-QE	その他			
Q+V	Q	N+Q	Q+N	N
3 (18.8%)	1 (6.2%)	3 (18.8%)	1 (6.2%)	8 (50.0%)

表 4.5b (2;0): 2 人

A-QE	その他	
N+Q+V	Q	N+Q
1 (12.5%)	6 (75.0%)	1 (12.5%)

表 4.5c (2;3)~(2;5): 8 人

A-QE	その他			
Q+V, N+Q+V, Q+N+V	Q	N+Q	Q+N	N
18 (56.3%)	10 (31.2%)	2 (6.2%)	1 (3.1%)	1 (3.1%)

表 4.5d (2;6)~(2;8): 5 人

A-QE	その他			
Q+V, N+Q+V	Q	N+Q	Q+N	N+V
10 (50.0%)	7 (35.0%)	1 (5.0%)	1 (5.0%)	7 (35.0%)

表 4.5e (2;9)~(2;11): 9 人

D-QE	A-QE	その他	
Q の N, Q の N+V	Q+V, N+Q+V, Q+N+V	Q	N+Q
3 (8.3%)	7 (19.4%)	21 (58.4%)	5 (13.9%)

表 4.5f (3;0)~(3;2): 6 人

A-QE	その他			
Q+V	Q	N+Q	Q+N	N+V
8 (33.3%)	12 (50.0%)	1 (4.2%)	1 (4.2%)	2 (8.3%)

表 4.5g (3;3)~(3;5): 6人

A-QE	その他	
Q+V, Q+N+V, Q+V+ N, N+Q+V	Q	N+Q
15 (62.5%)	8 (33.3%)	1 (4.2%)

表 4.5h (3;6)~(3;11): 6人

D-QE	A-QE	その他
Q の N	Q+V, N+Q+V, Q+N+V	Q
3 (12.5%)	13 (54.2%)	4 (33.3%)

表 4.5i (4;0)~(4;1): 7人

A-QE	その他	
Q+V, N+Q+V	Q	N+Q
10 (35.7%)	16 (57.2%)	2 (7.1%)

表 4.5j (4;6)~(4;11): 7人

A-QE	その他	
Q+V, N+Q+V, Q+N+V	Q	
16 (57.1%)	12 (42.9%)	

表 4.5k (5;0)~(5;11): 7人

A-QE	その他	
Q+V	Q	A
12 (42.8%)	8 (28.6%)	8 (28.6%)

表 4.4 では、提示文が D-QE を含む場合、(2;0)の段階の被験児の応答例に D-QE と A-QE の使用がみられなかったこと、(5;2)~(5;11)の段階の被験児に、A-QE の使用はみられたが D-QE の使用はみられなかったことを除くと、その他の被験児には両方の使用がみられた。D-QE と A-QE

の使用頻度を比べると、(2;6)~(2;8)の段階と(2;9)~(2;11)の段階の被験児は D-QE の割合が A-QE よりも多いが、その他の 7 つの段階の被験児は A-QE の使用頻度が多い。

表 4.5 では、提示文が A-QE を含む場合、(2;9)~(2;11)の段階と(3;6)~(3;11)の段階の被験児の応答例には D-QE と A-QE の両方の使用がみられ、A-QE の方が多く使われていた。その他の 9 つの段階の被験児は A-QE の使用はみられたが、D-QE の使用はみられなかった。

A-QE の提示文に対して D-QE を使用する応答例は少なかった。D-QE の提示文に対して、それを使用する応答例は A-QE の提示文の場合よりも多くみられたが、D-QE より A-QE が使用された割合が多かった。模倣可能な形式が応答の直前の提示文にあるという、どちらかという D-QE が使用されやすい環境にあっても、A-QE が多く使われている。

D-QE を含む「数量表現+の+名詞」がまだ利用できないから、A-QE の使用が多いわけではない。「数量表現+の+名詞」の使用開始時期が 2 才前後から 2 才 9 ヶ月の間であることを考慮し、3 才以上の資料をみても D-QE より A-QE の方が多く使用されている。2 才 11 ヶ月以下で、A-QE と D-QE の両方を使用している被験児は 6 人であった。その 6 人のそれぞれの提示文に対する応答の形式とその数を示すと表 4.6 のようになる。(2;11)' の被験児以外は、D-QE の提示文に対して、A-QE を多く使用している被験児が 3 人、同量の使用をしている被験児が 2 人である。その 5 人においては A-QE の提示文に対しては D-QE はみられず A-QE の使用がみられる。以上から D-QE と A-QE の両方が使用可能な場合は、A-QE の方が多用されるということが言える。

表 4.6 被験児の 4 応答数の内の D-QE と A-QE の使用数

	D-QE の提示文に対する応答数			A-QE の提示文に対する応答数		
	D-QE	A-QE	その他	D-QE	A-QE	その他
(1;10)	1	3	0	0	2	2
(2;1)	1	2	1	0	4	0
(2;7)	1	2	1	0	3	1
(2;3)	2	2	0	0	3	1
(2;11)	1	1	2	0	3	1
(2;11)'	3	0	1	3	1	0

(4.1)の問いに対して明らかにしたことは(4.5)である。

(4.5) a. 「名詞+の+名詞」は 2 才前後から 2 才 9 ヶ月の間に使い始められる。

b. 「数量表現+の+名詞」は、「名詞+の+名詞」が発話されるようになった後の 2 才前後から 2 才 9 ヶ月の間に使い始められる。

c. A-QE が D-QE よりも早く使われるようになる。

A-QE としての使用が D-QE よりも多くみられる。

4. 2 観察児 K 男に対する実験

4. 2. 1 目的

3.2 節の自然発話資料の分析と 4.1 節の横断的実験の結果から明らかになった点(4.5)が観察児 K 男に対する実験においても確認される⁸ことを目的とする。

4. 2. 2 方法

K男が「名詞+の+名詞」を含んだ発話が模倣できたり、その形式を自発的に使用できるようになったときに、「数量表現+の+名詞」を模倣できるのかどうかを確認する。トーマス機関車シリーズやブロックやつみき等でのごっこ遊びのなかで、実験者はK男に 4.1 節で用いた A-QE や D-QE を含めた提示文のような質問文を言ったり、それらを含めた状況文を言い、彼の父親に伝えるように言ったりして、K男の「数量表現+の+名詞」を含む発話を誘発する。

A-QE と D-QE の使用頻度に関しては、K男に 4.1 節の実験を (2;1)(2;7)(3;0)の時期に行い、どのような表現形式を用い、どの形式が頻繁に使われるのかを考察する。

4. 2. 3 結果

(4.6)は、K男が多語期 3 (2;8)のとき、「名詞+の+名詞」をたまに発話したが、ほとんど場合「名詞+名詞」を使用した発話例である。この時期に「数量表現+の+名詞」を誘発させてみると、(4.7)のようにK男はその形式を全く模倣できなかった。M : は、実験者のK男への質問文であり、K : はK男の応答例を示す。

(4.6) 多語期 3 (2;8)の「名詞+の+名詞」

a. ママノ ズボン

b. バーバ オウチ/オイエ, パパ ズボン/ケイタイ, Kクン ズボン/

ハンカチ/ケイタイ/オイエ/パパ, ママ ケイタイ/オイエ, ミンナ

オイエ, ダレ オウチ

(4.7) 多語期3 (2;8)の「数量表現+の+名詞」

a. M: ジェームズはたくさんの貨車を押しているのかな?

K: ヒトツ カシャ

b. M: ジェームズは1つの貨車を引っ張っているのかな?

K: ゼンブ カシャ

c. M: 1台の車がのっているのかな?

K: ゼンブ クルマ

d. M: 一人の人が乗っているのかな?

K: イッパイ ヒト

e. M: 1つの円がいいの? 2つの円がいいの?

K: フタツ エン

f. M: 全部の貨車引っ張っているの?

K: ゼンブ カシャ ヒツパッテルノ

多語期3の(2;9)後半になると、(4.8)のように「名詞+の+名詞」を発話するようになった。この時期に行った「数量表現+の+名詞」の誘発実験の結果得られた発話例が(4.9)である。K男は「数量表現+の+名詞」の「の」を発話したりしなかったりした。以上から、K男は「名詞+の+名詞」が発話できるようになると、「数量表現+の+名詞」も発話できることが確かめられた。K男のように格助詞「の」の獲得が遅い子どもがいることから、格助詞「の」は2才前後から2才9ヵ月の間に使われるようになると言える。

(4.8) 多語期 3 (2;9)後半の「名詞+の+名詞」

ダイチャンノ イス/オウチ, Kノ スポン/アイス, ママノ ズボン,
スヌーピーノ ゴハン ハイッテルヨ, コップノ アイス, シュ
ポッポッポノ オカシ, コレハ キシャポッポノ ゴハン, パパ
ノ アイス, ツミキノ オカシ, プールノ コウエン, ミカンノ
カワ, コレハ アンパンマンノ アイス, 保育園ノ ゴホン ワス
レチャッタ, ジェームズノ ホン, ナンノ カシャ? パパノ タ
メ, パパノ 方 ニ

(4.9) 多語期 3 (2;9)後半の「数量表現+の+名詞」

a. M: デーゼルテンは少しの貨車を引っ張ってるのかな?

K: ゼンプ カシャ

b. M: 少しの貨車? 全部の貨車?

K: ゼンプノ カシャ

c. M: たくさんの 貨車?

K: タクサンノ カシャ

d. M: シュポッポは少しの貨車をひっぱってるのかな?

K: イッパイ カシャ イッパイノ カシャ

e. M: ここに2つのアイスあるよってパパに言って

K: アイス アルヨ フタツノ アイス

f. M: ここに1コのアイスがあります。

K: 1コノ アイス アリマス

g. M: たくさんの ごはん?

K: タクサンノ ゴハン

h. M: 少しの ごはん?

K : スコシノ ゴハン

i. M : ママのは 少しのアイスだね、Kクンのは いっぱいの
アイス？

K : イッパイ ノ アイス

K男の実験1の結果は表4.7である。(2;1)(2;7)の段階はまだ「名詞+
の+名詞」も「数量表現+の+名詞」も発話できなかった時期である。
K男は(3;0)ではその両方の形式を使用することができたが、D-QEの提
示文に対してその形式を模倣せず、A-QEやその他の形式を使用した。

表 4.7 K男の実験1の結果

	D-QEの提示文に対する応答数			A-QEの提示文に対する応答数	
	D-QE	その他		A-QE	その他
	Q+V+N	Q	N+Q	Q+N+V	Q
(2;1)	0	4	0	0	4
(2;7)	0	3	1	0	4
(3;0)	1	2	1	1	3

4. 3 まとめ

本章では、日本語児を対象とした横断の実験と観察児K男に対する実
験を行い、(4.10)に挙げるようなi)~iv)の4点を明らかにした。

(4.10)

- (i) 「名詞+の+名詞」は2才前後から2才9ヵ月の間に使用され
るようになる。
- (ii) 「名詞+の+名詞」のほうが「数量表現+の+名詞」よりも早い
時期から使用される。

(iii) A-QE が D-QE よりも早く使用されるようになる。

(iv) A-QE の使用頻度が D-QE の使用頻度より高い。

上記 4 点のうち、(i)-(iii)は 3.2 節で指摘した日本語児の自然発話資料の分析結果と矛盾しない。ただし、(ii)に関しては、「数量表現+の+名詞」は、自然発話資料では 2 才 6 ヶ月から 2 才 9 ヶ月と比較的遅い時期から使用されるようになるのに対して、実験ではそれより早い時期（2 才前後）から使用される傾向がみられた。

< 4 章の注 >

- 1) 実験の実施にあたり、足立区立東綾瀬保育園とその他の保育園に通っている園児とその御両親の協力を得た。大久保園長と数回の打ち合せや保育士のみなさんへの説明会を設けさせていただいた。7月下旬の実験期間は、園長をはじめ、保育士のみなさん、園児のみなさんに大変お世話になった。山腰京子さん、照沼阿貴子さん、前田佳美さんには、実験助手としての協力を得た。以上の方々に心より感謝申し上げます。
- 2) 実験室と撮影・録音装置、実験者、実験開始前、提示文、調査シート、提示物に関する情報、実験2の応答結果は Appendix B を参照されたい。
- 3) 実験で用いた手踊り人形は、1つはベネッセコーポレーション発行の『こどもちゃれんじぷち』の付録であったしまじろう人形である。もう1つはセサミストストリーのキャラクターである Kermit という名前のかえるの人形である。
- 4) 「名詞+の+名詞」と「数量表現+の+名詞」に関して、これらを含む文において、前者の場合は i) のように「の」は義務的に生起しなければならないが、後者の場合は ii) のように「の」は随意的な生起が許されている。本実験では、「数量表現+の+名詞」の「の」は随意的な環境において、「の」の生起をみているのであって、義務的な環境でその生起を調べているわけではないことに注意されたい。

i) a. ママの靴が汚れた

b. *ママ靴が汚れた

ii) a. たくさんのジュースが入っている

b. たくさんジュースが入っている

第5章 英語児と日本語児の数量表現の獲得過程に関する理論的考察

3章と4章では、英語および日本語の自然発話資料分析と日本語児に対する実験の結果に基づき、英語の数量表現の獲得過程と日本語の数量表現の獲得過程において、どのような共通点と相違点がみられるのかを明らかにした。5章では、そのような共通点と相違点がなぜみられるのかに関して、その背後にある一般原理を理論的に考察する。

5.1 共通点に関する考察

5.1.1 数量表現に関する意味特性

数量表現に関する意味特性に関しては、英語児と日本語児にみられる共通点として(5.1)に示した3つの点を指摘した。

- (5.1) a. 物や出来事に境界があるかないかという意味特性に対して適切な数量表現が使われる。
- b. 基数的数量表現の方が比率的数量表現よりも早く使われる。
- c. 基数的数量表現の中では数量の小さい数量表現が、比率的数量表現においては比率が100%の数量表現が早く使われる。

(5.1a)に関しては、子どもが数量表現を使うようになるまでに、外界を認識するとき、物や出来事という概念を境界があるのかないのかという区別に注目して認識しており、その認識上の区別が数量表現の使い方に結びついていると考えられる¹⁾。

(5.1b)に関しては、基数的数量表現が比率的数量表現よりも意味計

算が容易であることが関係すると考えられる。形式意味論の意味表示では、*two*のような基数的数量詞は2つの集合の交差部分の基数に基づいて捉えられる。一方、*all*のような比率的数量詞は2つの集合の関係として捉えられる。Kearns(2000)に基づき、*two*と*all*の意味表示を示すと(5.2)のようになる。

(5.2) F= the set denoted by N'.

G=the set denoted by the main predicate/ verb phrase(VP).

a. Two Fs are G $|F \cap G| = \text{two}$

'The cardinality of the set of things which are both F and G is two.'

b. All Fs are G $F \subseteq G$

'The set of Fs is a subset of the set of Gs.'

Kearns(2000:73-74)

FはN'によって表わされる集合を、Gは動詞句によって表わされる集合を意味する。(5.2a)では、*two*の意味はFとGの交差部分の基数が2である場合として捉えられている。この場合、Fのメンバーが全てでどれくらいかという情報がなくても成立し、問題となるFのメンバーを数え上げればよい。(5.2b)では、*all*の意味はFがGの部分集合であるような集合の関係として捉えられる。この場合、Fのメンバーが全てでどれくらいかが把握されている。*all*の意味表示が*two*の意味表示よりも複雑であることから、*two*の意味計算が*all*よりも容易であると言える。

(5.1c)の基数的数量表現の中では数量の小さい数量表現が早く使わ

れるということに関しては、数量の認識において、子どもが認識できる数量の大きさが、まずは少数・少量のものであることに関連性があると考えられる。このことに関しては Strauss & Curtis (1981)や Wynn(1995)が凝視実験により生後5ヵ月から1才の子どもが1～3個のような小さな数であれば、量的な変化に気づくことを報告している²⁾。

比率的数量表現において比率が100%の数量表現が早く使われることに関しては、そのような数量表現が比率の少ない数量表現に比べて意味計算が容易であることが関係すると考えられる。形式意味論の意味表示では、比率が100%である *all* と大部分を表わす *most* は(5.3)のような集合間の関係として捉えられる。

(5.3)a. All Fs are G $F \subseteq G$

‘The set of Fs is a subset of the set of Gs.’

b. Most Fs are G $|F \cap G| > |F - G|$

‘The cardinality of the set of things which are both F and G is greater than the cardinality of the set of things which are F but not G.’
(Kearns(2000:73-74))

(5.3b)では、FとGの交差部分の集合の個数(A)とFからGを引いてできる集合の個数(B)に関して、AがBより大きいことを満たすようなFとGの集合の関係が *most* の意味であることを表わしている。(5.3a)と(5.3b)から明らかなように、*most* の意味表示の方が複雑であり、*all* の意味計算が *most* の意味計算よりも容易であると言える。(5.1b.c)に示した基数的数量表現が比率的数量表現よりも早く使われ

れる点と比率的数量表現の中で比率が 100%の数量表現の方がそうでないものより早く使われる点の 2 つの共通点に関しては、意味計算の難易に関係があることを指摘した。言語獲得理論の観点から述べると、その共通点の背後には、「意味表示が複雑なものほど遅く使われる」という獲得過程における普遍的な原理が機能していると考えられる³⁾。しかし、この原理は当該言語の経験と相互作用するため、例えば英語児は *some* を比較的早い時期から使用するようになるが、日本語児は *some* の相当語（「少し」「ちょっと」「いくらか」）をそれ程早い時期からは使用しないというような数量表現の使用順序に相違が生じると考えられる。

5. 1. 2 数量表現を含む文の語順

英語児と日本語児にみられる共通点の 1 つとして、2 語期の段階から子どもの発話のほとんどが当該言語の語順に合致した発話であることを指摘した⁴⁾。P & P アプローチでは、X バー理論には「主要部と補部」「主要部と指定部」「主要部と付加部」の順序関係が未指定のパラメータが付随していると仮定されている。これらの語順のパラメータは主要部について「先端か末端か」という 2 価の値を持つと規定されている。英語児は「主要部と補部」のパラメータでは先端、「主要部と指定部」のパラメータでは末端、「主要部と付加部」のパラメータでは先端という値を選択する。一方、日本語児は「主要部と補部」のパラメータでは末端、「主要部と指定部」のパラメータでは末端、「主要部と付加部」のパラメータでは末端という値を選択する。X バー理論は範疇に横断的に定式化されているため、子どもは経験に基づ

いて、あるひとつの範疇（名詞や動詞）の句の主要部と非主要部（指定部や付加部）の順序を、パラメータの値の選択によって決めてしまうと、他の範疇の句についてはさらに経験をしなくとも自動的に主要部と非主要部の順序が定められる。

獲得過程において語順に関する間違いがほとんどみられないことに関しては、UG 中の X バー理論が 2 語期あたりから機能しはじめ、英語と日本語の両言語において、当該言語の経験に基づき、語順に関するパラメータの値が固定されるためだと考えられる。

5. 2 相違点に関する考察

5. 2. 1 早期に使われる数量表現

早期に使われる数量表現に関しては、英語児と日本語児の間にみられる相違点として(5.4)に示した 2 点を指摘した。

- (5.4) a. 基数的数量表現のうち、英語児は *some* という数量表現を比較的早い時期から使用するようになるが、日本語児は英語の *some* に相当する数量表現（「少し」「ちょっと」「いくつか」）をそれ程早い時期からは使用しない。
- b. 基数的数量表現のうち、多数、多量を表す数量表現は、日本語児のほうが英語児よりも早い時期から使用するようになる。

(5.4a)に関しては、英語では、境界のある「物」や「出来事」、境界のない「物」や「出来事」という場合に対応して、それぞれに使われ

る数量表現がある。加えて境界があるものにも境界がないものにも両方に対して用いられる数量表現もある。「物」に境界があるかないかは、文法的には可算名詞と不可算名詞として具現化され、可算名詞には複数形があり、不可算名詞には複数形がないという形態的マーキングがある。可算名詞には数詞が、不可算名詞には助数詞が用いられる。複数の形態的マーキングと（助）数詞は、境界があるという特性を持つ可算名詞とそれに対してのみ用いられる数量表現の関係や境界がないという特性を持つ不可算名詞とそれに対してのみ用いられる数量表現の関係を強固なものにすると考えられる。一方、日本語では、境界のある「物」や「出来事」、境界のない「物」や「出来事」という区別をした上で、後者のみに対して用いられるような数量表現はない。境界のある「物」や「出来事」に対して用いられる数量表現と、境界があるものにも境界がないものにも両方に対して用いられる数量表現のみがみられる。英語のような形態的マーキングはない。数詞は常に助数詞を伴い、助数詞は境界のある物に対しても境界のない物に対しても両方に使用可能である⁵⁾⁶⁾。英語と日本語の間にみられる(i)数量の対象が持つ特性と数量表現の対応関係の相違と(ii)複数の形態的マーキングや助数詞に関する相違が影響して、「物」や「出来事」に関して境界がある場合にも境界がない場合にも数量表現に対応させることを、英語児は同時に獲得し、日本語児は順次に獲得すると推察される。

(5.4b)については、英語児と日本語児が接する言語経験に関係があると考えられる。英語児の Travis の親は、Travis がなにか食べ終わると、*Do you want some more?*(Tomasello 1992:290)と尋ねている。一方、日本語児とその親の食事中的会話では、親は、「もっと食べ

る?」「たくさん欲しいの?」「まだいっぱいあるじゃない」等を語り掛けている。このような発話の中にある数量表現の使用頻度の多さが影響して、ある特定の数量表現が早期から使われるようになると考えられる。

5. 2. 2 大人と異なる発話

英語児においては、(5.5)のような大人の文法とは異なる語順を示す発話が見られることを指摘した。

(5.5) 出来事: 2 語期: a. more+V (more write (Gia(1;7)), more broke (Peter(1;9)), more read, more sing, more walk, (Andrew(1;7)-(1;11)))

b. again+N (again Hum (Eve(1;8)),
again fire(Travis(1;5)))

多語前期: c. more+V+NP (more fix it, more put put back, more turn around (Peter(1;11)(2;0)), some more stand up (Naomi(2;0)), more wipe neck(Ken(2;6)))

5.1.2 節で、2 語期からほとんどの発話が当該言語の語順に合致した発話であることの説明として、子どもが2 語期あたりに X バー理論に付随する語順に関するパラメータの値を固定するためであると考えた。このような考え方は、英語児の発話に(5.5)のような大人の文法とは異なる語順を示す発話が見られるという事実に対しても説明を与えることができる。

英語児は、2語期に、経験に基づいて、まず最初に名詞句の指定部の位置を、「指定部と主要部」のパラメータに対して主要部が末端という値を選択することによって定めると考える。英語児はこの句構造を利用し、数量表現(*more*)を指定部に、数量の対象物(N)を主要部に生起させた発話、例えば *more nut, more eggs* のような発話をする。さらに、*again* は *more* と同じような意味を表わすため、同様の形式を用い(5.5b)を発話する。名詞句で指定部の位置が定められると、動詞句でも自動的に指定部の位置が定められる。名詞句内で数量表現 *more* が指定部で使われたのと平行して、動詞句の場合も数量表現 *more* が指定部に、出来事を中心となる動作(V)を主要部に生起させ、(5.5a.c)が使われると考えることができる。よって、(5.5a.b.c)は一見語順に関する間違いのように見えるが、Xバー理論の一般的特徴とパラメータの値の固定で説明できる。

日本語児においては、(5.6)のような容認度の低い発話がみられることを指摘した。

(5.6) a.多語期 3(2;4)~(2;6)「イチュモ コレガ 好キナノ」

b.多語期 2(2;1)~(2;3)「ミンナ トー アクノ」

(5.6a)については、前後の言語的文脈から T男は「プリンの入れ物が好きだから、食事中に水や牛乳を飲むときはそれをいつも使いたい」あるいは、「プリンは好きだから、母がプリンを出せばいつも食べたい」ことを表わそうとしていると推測される⁷⁾。1章の注7で示したように、Pinker(1984)は、2語文しか発話できない時期があるのは、複数の意味要素があっても最も伝えたい2つの要素だけしか表現

できないというフィルターのようなものが意味表示と統語構造の間にある時期存在するためであるという説明を提示し、子どもの言語発達が進むに従ってこの制約は緩和されると指摘している。(5.6a)が発話されている多語期3(2;4)~(2;6)では、まだこのようなフィルターが機能していると考えられる。大人の文法では、意味表示においても統語表示においても「いつも」は境界のある出来事に対して用いられる。T男の場合は意味表示では「いつも」は境界のある出来事に対して用いられるものの、フィルターにより表現できる語が限られ、統語表示では、表出された語の連鎖だけをみると、「いつも」が境界のない出来事に対しても用いられているようにみえると捉えることができる。

比率的数量表現である「みんな」において、それに相当する *all* を含む英語児の発話に間違いはみられないが、T男では(5.6b)のような間違いがみられた。T男は「青い自動車には4つのドアがあって、1つめのドアが開き、2つめのドアが開き、3つめのドアが開き、4つめのドアが開くのよ」を表わすために(5.6b)の発話をしたようである。

「トー アクノ」という文に対して「みんな」が生起し得る位置は、(5.7a.b)で示したように2箇所ある。大人の文法では、(2.27-い)でみたように「みんな」は人以外が数量の対象である場合、名詞句から遊離した位置にのみ生起可能である。(5.7b)は容認されるが、T児がした発話(5.7a)の容認度は低い。

(5.7)a. ミンナ トー アクノ (= (5.6b))

b. トー ミンナ アクノ

(5.7b)にはどのような意味解釈が与えられるのかを考察し、(5.7a)

の解釈と比較してみる。(5.7b)では、「みんな」は名詞句から右方/後続に遊離した位置に生起している。このような、いわゆる数量詞遊離を成立させる基本的な制約が既に提案されている。高見(1998b:106)は、数量詞遊離に課される制約として、a)「文中にある名詞句が、その文の主題として機能することができる場合にのみ、その名詞句は数量詞遊離を許す」b)「遊離数量詞は、日本語の文の情報構造(日本語は、通例、動詞の位置が文末に固定されているので、動詞が旧情報を表わす場合は、その直前の位置が文中の最も新しい情報(=最も重要な情報)を表わす要素のための予約席となる)を遵守しなければならない」という2つの機能論的制約を提案している。a)に関して、久野(1973)は、主題となる名詞句は、文脈指示の名詞句(既に談話に登場している人・物をさす名詞句か、話し手と聞き手の間で指示対象が明らかでない名詞句)か総称名詞句でなければならないと主張している。三原(1998a:42-44)は、英語の数量詞遊離に関しても、a)の制約が成り立つことを指摘している。

子どもの発話においても数量詞遊離に課される制約が守られているのかどうかを考察する。Eveの発話資料にはa)の制約を守っていないような発話**Children all enjoyed the movie* (cf. ok *The children all enjoyed the movie* (高見 1998a:173))は観察されなかった。*Children*は定冠詞 *the* がないことからわかるように、その指示対象が特定化されず、どの子どもたちが話し手と聞き手で了解されていないため、それは話題として機能せず、数量詞遊離は許されない。しかし、a)の制約を守っている(5.8)のような発話は観察された(発話の文脈状況として(3.12)(3.13)を参照されたい)。ただし、(5.8b)の *sheets* には定冠詞がないが、子どもは発話しているその場所でその時の出来

事を発話するために、シーツの指示対象は特定化され、会話をしている親子間においては了解されていたと思われる。

- (5.8) 多語期 1 (1;11)~(2;1) a. we all have tongues
b. sheets all go in the closet
多語期 2 (2;2)(2;3) c. we both have same dishes

T児の発話資料には a)の制約を守っていないような発話「友達が新宿で田中先生に2人会った」(三原 1998a:54)は観察されなかった。「友達」がこの文だけでは情報不足のため談話の話題としては解釈されがたいと考えられる。しかし、(5.9)のような a)b)の制約に従っている発話は観察された。英語児の発話においても日本語児の発話においても a)の制約は遵守されていると言える。

- (5.9)多語期 2 (2;1)~(2;3) a. 「オシッコ イッパイ ナイ」
b. 「コレ フターチュ 買ッテ」(コレ:車)

(5.9a)を高見が提案した制約に基づいて分析する。日本語では、文中のある名詞句を主題化するためには、文中の「名詞句+助詞」を「名詞句+ハ」にして文頭に移動させるような規則を適用すればよい(久野 1973:41)。主題化が適格となるためには、述部は主題として取りだした名詞句に対する記述として機能しなければならない(高見 1998b:92)。「おしっこはいっぱいない」では、「おしっこは」が主題化され、「いっぱいない」が主題の「おしっこ」について述べられ、「いっぱい」は「おしっこ」を限定している。そしてこの文は、話し手が

「いっぱい」の方を「おしっこ」より強調して述べようとしていると解釈され、適格な文となる。(5.9a)は、「おしっこは」の助詞「は」が発話されていないが、高見の制約に従っていると言える。同様の分析を(5.7b)にあてはめる。助詞「は」は発話されていないが「トーミンナ アクノ」では、車の「ドア」が主題となり、「アクノ」が「ドア」の説明をし、「ミンナ」が「ドア」の数量を限定し、「ミンナ」が強調されている。この文は、4つのドアが同時に開いたり、あるいは1つ1つ順番にドアが開いたりするのを最後まで見届け、その後、ドアが全部でいくつ開くのかを述べようとしている。つまり、出来事が1回であっても複数回であっても、その結果、その出来事に関係のある物の数量が問題となっている。それに対して、(5.7a)の「ミンナ トー アクノ」は(みんな)何が開くのかを述べようとしている。この発話は、大人の文法では容認度が低いため「みんな」を同じ意味の「全部」に置き換える。「ゼンブ トー アクノ」は、4つのドアが同時に開くという読みと1つ1つ順番にドアが開いてその出来事が4回起り、4つのドア全てが開くという読みの両方を持つ。T男の(5.7a)の発話意図は、(5.7b)のような「ドア」の数量だけを問題にしているのではなく、ドアの4枚がそれぞれあくことを表わしていた。T男は、数量詞遊離の制約に基づき数量詞遊離と結び付く意味を知っており、その意味とは異なる意味を表わしたかったために、大人の文法では容認度の低い発話をせざるを得なかったと考えられる。

5. 2. 3 限定詞の位置に生起する数量表現と副詞の位置に生起する数量表現の使用順序

「物」の数量を表わす場合、英語児では D-QE の使用開始時期（2語期）が A-QE の使用開始時期（多語前期）より早く、日本語児では A-QE の使用開始時期（2語期）が D-QE の使用開始時期より早いことを明らかにした。さらに、日本語児に関しては、格助詞「の」の獲得が早い子どもは A-QE を使った直後に D-QE を使うようになり、「の」の獲得が遅い子どもは A-QE を使ってからしばらくして D-QE を使うようになるということも指摘した。このような獲得過程にみられる観察事実をどのように説明するのが妥当であるのかを検討する。

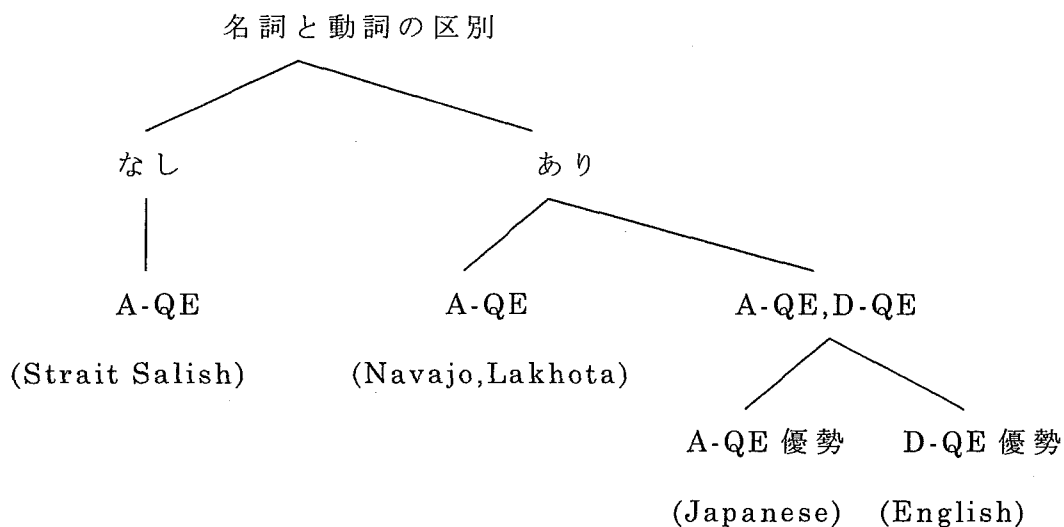
5.2.3.1 節では、数量表現にみられる言語間変異を概観する。5.2.3.2 節では、その言語間変異が P&P アプローチに基づくパラメータでは十分に説明され得ず、数量表現の獲得についても十分には説明できないことを示す。5.2.3.3 節では、現在、生成文法理論内において Chomsky を中心にする研究とは別に新たに展開されている動的文法理論（梶田 1977, 1982-84, 1997）に基づけば、数量表現にみられる言語間変異だけでなく数量表現の獲得過程に関しても説明可能となることを議論する。

5. 2. 3. 1 数量表現にみられる言語間変異

1980 年以降、数量表現に関して、言語類型論的な見地からの研究 (Barwise & Cooper 1981, Partee et al. 1987, Bach et al (eds.) 1995

等)が進展した。Partee et al.(1987)では、数量表現の生起位置に基づき、数量表現は、名詞句の内部に生起し限定的に機能する数量表現(Determiner quantifiers)と副詞(Adverbs)や助動詞(Auxiliaries)や接辞(Affixes)等で表わされる数量表現(Adverbial quantifiers)に分類されることが提案された⁸⁾。この分類に基づき、Bach et al (eds.)(1995)の論文集に収録されている Jelinek(1995), Falts(1995), Evans(1995)等により、A-QE は全ての言語でみられるが、D-QE は少数の言語でしかみられないという仮説が妥当であることが実証的に示されている。Jelinek(1995), Falts(1995), Evans(1995)の論点を整理すると以下のようなになる。言語類型論的には、a)D-QE は許さず A-QE のみを許す言語 (Straits Salish, Navajo, Lakhota などの多くの言語)、b)D-QE と A-QE の両方を許す言語 (English, Japanese, Mayali などの少数の言語) は存在するが、c)D-QE のみを許す言語はない。a)のタイプの言語には、形態・統語特性に関して名詞と動詞の区別をしない言語 (Straits Salish) とその区別をする言語 (Navajo, Lakhota) がある。b)のタイプの言語では、i)D-QE の作用域はある特定の項に限定されるので、名詞は項が生起する主語や目的語のような位置に現れなければならない、ii)D-QE と A-QE の使用頻度は、同程度ではなく、どちらかが優勢となるという特徴がある。ii)の具体事例は、「物」の数量を表わす数量表現において、英語の場合、D-QE の使用が多くみられ、日本語の場合、A-QE の使用が多くみられる。以上のことをまとめると、図 5.1 のように整理される。

図 5.1 数量表現の言語間変異



5. 2. 3. 2 P & Pアプローチに基づく説明

世界の言語には、A-QEのみを許す多数の言語と A-QE と D-QE の両方を許す少数の言語があり、後者のタイプの言語には、A-QE が優勢な言語と D-QE が優勢な言語があるという言語間変異があることをみた。このような言語間変異は、パラメータで捉えることができるのであろうか。先行研究において、A-QEのみを許す言語と A-QE と D-QE の両方を許す言語を区別するような特徴がまだ明らかにされていないため、仮に D-QE が「あるか、ないか」の 2 価の値を持つパラメータがあるとする。英語や日本語が、そのパラメータの「ある」という値を選択すると、A-QE と D-QE の両方を許す言語となる。次に、英語と日本語の相違を捉えるために、D-QE や A-QE のどちらが優勢になるのかというような使用頻度に関わる特徴を決めるパラメータが必要になる⁹⁾。しかし、これまで提案されているパラメータは、例え

ば、1.2.2.2.節でみたように pro-drop が「許されるか許されないか」や主要部が「先端か末尾か」のような2価の値を持つパラメータであった。このようなパラメータで、D-QE や A-QE の使用頻度に関わる特徴を定めるのは困難である。パラメータの値を設定する際に用いられる道具立てを増やし、パラメータで捉えることができたとしても、パラメータの数を増やすことは、子どもの接する言語の1次資料を分析する能力に大きな負担を課すことになり、言語獲得を難しくさせるという問題も生む。上述したように、数量表現にみられる言語間変異はパラメータでは十分に捉えられないため、パラメータの値を固定するだけで言語獲得が可能であるという説明は不可能となる。

5. 2. 3. 3 動的文法理論に基づく説明

5.2.3.3 節では、動的文法理論の基本仮説を概観し、その仮説に基づき、数量表現の言語間変異と数量表現の獲得過程がどのように説明され得るのかについて考察する。

5. 2. 3. 3. 1 動的文法理論の基本仮説

1.2.1 節でみたように生成文法理論では、言語獲得モデルとして瞬時的モデルが想定されている。瞬時的モデルでは、獲得過程の中間段階の文法の性質が最終的に獲得される大人の文法の性質に影響を与えるという可能性は一切考慮に入れられていない。梶田(1983:79)では、このような瞬時的モデルを採用すれば、Chomsky らのUGの規則は(5.10)のような形式に属す規則のみから成るものであるとされて

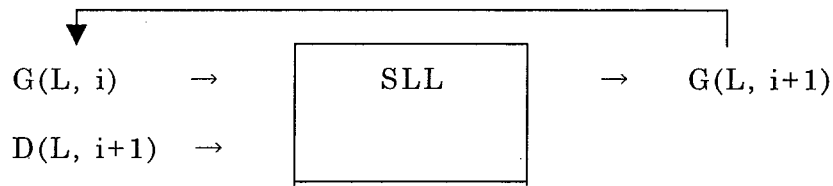
いる。つまり、UGの規則は、大人の文法の特徴にだけ基づいて規定されるのであって、獲得過程の中間段階の文法の特徴に言及して規定されるのではないということである。

(5.10) Wという種類の規則は、可能な規則である(Wは大人の文法の特徴のみに言及し、それ以前の段階の文法に関する指定は含まない)。(梶田 1983:79)

梶田(1977,1997)は、このような大人の文法の特徴のみに基づいたアプローチでは、文法のあらゆる諸相が説明できないことを指摘し、獲得過程の中間段階の文法が大人の文法の一様性と多様性だけでなく、時間軸上に沿った言語発達も説明するのに重要な役割を果たすことを主張している。

動的文法理論では、言語獲得モデルとして、図 5.2 のような非瞬時的モデルが想定されている。梶田(1997:378)は、人間には system of language learning(SLL)が生得的に与えられているとし、言語獲得は次のように進行すると仮定している。まず、Lという言語を獲得する子どもは、獲得段階の最初期に得られたLの言語資料 $D(L,1)$ を受け取り、処理し、最初期の文法 $G(L,1)$ を形成する。次に、子どもは、次の段階のLの言語資料 $D(L,2)$ を処理し、先行段階の文法である最初期の文法 $G(L,1)$ と SLL に基づき、次の段階の文法 $G(L,2)$ を形成する。子どもはこのプロセスを続け、最終的にはLの大人の文法 $G(L,n)$ に到達する。

図 5.2 非瞬時的モデル



G : ある特定の言語の文法 D : 経験 (1次資料)

SLL : System of Language Learning (=LAD:言語獲得装置)

i : 時間の変数 : $0 \leq i \leq n-1$

図 5.2 における SLL は概ね生成文法理論での LAD に相当するものである。SLL には UG で規定される可能な規則類が含まれており、これらの規則類は、大人の文法の特徴に基づいて規定されるのではなく、獲得過程の中間段階の文法の特徴に基づいて規定されると提案されている。具体的には、それらは(5.11)(5.12)のいずれかで規定される。

(5.11) X という種類の規則は、任意の言語の任意の習得段階で可能である。

(5.12) もしある言語 j の習得段階 i の文法 G^j_i のなかに、Y という種類の規則が含まれているならば、同言語のつぎの習得段階 i+1 の文法 G^j_{i+1} においては、Z という種類の規則が可能である。

((5.11)(5.12): 梶田 1983:79)

(5.11)は獲得過程全段階を通じて常に成り立つような絶対的な規定であり、これによって最初期の文法の可能性も定められるとされている。(5.11)に関しては、(5.13)の作業仮説が仮定されている。

(5.13) 全ての言語において実際に実現している特徴のみが生得的に
あたえられた特徴である。 (Kajita 1997: 391)

(5.13)は、ある言語で実際に実現しない特徴は生得的な特徴とはみな
されないため、そのような特徴は中間段階の文法を考慮に入れた規則
(5.12)による産物に違いないと考えられている。言語間変異は(5.12)
の帰結として捉えられることになる。(5.12)は「ある特定の言語の獲
得過程の1つの段階の文法が、ある特定の条件を満たしているならば、
次の段階で、その言語で可能な、ある特定の種類の規則が生じ得る」
というように、1つの獲得段階の文法から次の獲得段階の文法へ移行
する展開の可能性を示したものである¹⁰⁾。

(5.11)の類に属す規則として、(5.14)のような規則が述べられてお
り、これらの規則は生得的であるが、これらの規則の適用の結果得ら
れる構造は生得的ではないと仮定されている。

- (5.14) a. ASSOCIATE a form and a meaning.
b. ANALYZE form-meaning associations.
c. COMBINE form-meaning associations.
d. CATEGORIZE form-meaning associations.(Kajita 1998:2)

SLLには、i) 言語表現できる意味、ii) 言語表現できる形式、iii) 形
式と意味を結びつける手順についての知識が含まれていると仮定さ
れている¹¹⁾。意味に関しては、どのような要素があるのか、その要素
の組み合わせ方はどのようになっているのか、意味はどのような順序
で表現できるようになるのが決まっていると仮定されている。要素に

は、物、動作、主題関係、焦点－話題の情報構造、要請や約束のような発話行為、否定や数量化のような論理的な意味等がある。表わされる意味の順序は、(a)焦点、(b)話題、(c)主題関係がその順で表わされ、かなり後になって(d)論理的な意味が表わされると仮定されている。

形式に関しては、意味の場合と同様、どのような要素があるのか、その要素の組み合わせ方はどのようになっているのか、形式はどのような順序で使われるようになるのかが決まっていると仮定されている。意味を表現する形式には、語順（線形順序）、接辞、機能語、統語範疇、構文等がある。

形式と意味を結びつける手順に関しては、「ある獲得の段階の文法において、表現しようとする意味を表わす表現形式が存在していない場合、その時点で存在している表現形式の中で一番意味が似ている有声の表現形式を使え」という原則が仮定されている。この手順の一般的な特性に、言語運用において機能する慎重学習と強化があるとみなされている。慎重学習とは、既習の知識を次の段階でも使えるだけ使い、変更は必要最小限にするというものである。強化とは、よく使われる知識は文法化されるが、使われないと衰えるというものである。形式と意味を結び付ける手順の1つの具現として「焦点は強い音形で表現する」ということがあらかじめ決まっている(innate)と仮定されている。このような考え方に基づけば、1語期で表わされる1語文は表現したい意味内容の中で焦点を表わす要素のみが音形と結びついたものとなる。

動的文法理論に基づく分析に進む前に、動的文法理論は Chomsky らの生成文法理論よりいくつかの点で優れていることを指摘しておく。1つは、「刺激の貧困」にもかかわらず言語獲得が可能であるのは

「可能な文法」がより狭く限定されているからであるという説明を与えることができる点である。(5.11)の類に属す規則は(5.13)の作業仮説が仮定されているため、生成文法理論で仮定されている(5.10)よりも狭く限定されている。さらに、(5.12)により獲得過程の次の段階の可能な文法が先行段階に獲得された文法に基づいて定められるので、ある段階で子どもが獲得可能な文法は(5.10)における可能な文法よりも常に狭く限定され得る。(5.10)では、「可能な文法」はどの言語においても、またどの獲得過程においても、常にWという種類の規則は可能であると規定されているので、子どもは常にWの規則全てを考慮に入れなければならない。第2に、言語獲得の過程も一般文法理論によって説明可能となる。(5.12)に属す規則が言語獲得の過程に直接言及し、次の段階の可能な文法は先行段階の文法に基づいて決定されることを表わしているからである。P & Pアプローチに基づく言語獲得研究においては、発達順序を説明するために、例えば、UGの原理のあるものは、獲得過程のある時期まで待たないと発現しないという成熟仮説(cf. Borer & Wexler 1987)のような仮説を付加しなければならない。第3に、動的な文法理論自体に有標性が内在化されている点である。(5.12)に属す規則により、規則と規則の間にみられる基本的/派生的という関係が規定されている。(5.12)が定める派生規則の集合の中で、派生の段階を数多く経ているもの程、有標であると言える。(5.10)に属す規則のみから成る生成文法理論では、可能な規則と不可能な規則は区別できても、可能な規則のなかの、より基本的なものより派生的なものとの区別はできない。無標と有標の規則を区別するためには、従来の理論に有標性の理論を組み込むしかない。

5. 2. 3. 3. 2 動的文法理論に基づく分析案

英語も日本語も D-QE と A-QE の両方を許す言語であり、「物」の数量を表わす場合、英語は D-QE を多用し、日本語は A-QE を多用するという言語間変異がある。動的文法理論では、このような言語間変異は、5.2.3.1 節でみたように、D-QE は全ての言語には存在しないことから(5.11)に属す規則のみでは捉えられず、(5.12)に属す規則により、先行段階のある何かしらの特徴を基に拡張によって派生された特徴であると捉えられ、以下のように説明され得る。獲得過程において名詞の獲得が早い言語と動詞の獲得が早い言語があることが報告されている(Gentner1982, Gopnik & Meltzoff1987, Gopnik & Choi1990, 1995, Au, Dapretto and Song 1994 等)。D-QE は名詞句の限定詞の位置に生起するので、それを獲得するにはその前に名詞を獲得しておく必要がある。名詞の獲得の段階から次の D-QE の段階に展開する際に、その展開の仕方に関する普遍的な一般法則があると考えられる。名詞の獲得が早ければ D-QE が優勢になることは自然であるが、名詞の獲得が遅くて D-QE が優勢になることは予想しにくい。名詞の獲得が早く進むと D-QE が優勢になるということが実証できれば、「その言語は D-QE が優勢である」と単に言語の特徴を記述するのではなく、その特徴は、展開の仕方に関する一般法則から導出されたものであるという説明が動的文法理論の下では可能となる。上記のような説明では、D-QE や A-QE が獲得される前に名詞や動詞が獲得されておくことが必要であり、名詞と動詞のどちらが早く獲得されるのかによって、D-QE が優勢になるのか、A-QE が優勢になるのかが決まる。以下、動的文法理論に基づけば、数量表現の言語間変異に対して与えられた

ような説明が、英語児および日本語児の数量表現の獲得過程に対しても与えられるのかどうかを検討する。まず、言語間変異に対する説明の中で言及された名詞や動詞という統語範疇の獲得について考察する。5.2.3.3.1節で示した動的文法理論の基本仮説に基づき、名詞や動詞という統語範疇の獲得をどのように捉えるのかを概観し、英語および日本語における名詞と動詞の獲得に関する先行研究をふまえ、英語および日本語の名詞と動詞の獲得時期を定める。次に、その獲得時期を組み入れ、英語児および日本語児の数量表現の獲得過程が具体的にどのように説明されるのかを検討する。

統語範疇に関しては(5.15)のような言語間変異が明らかにされている。

- (5.15) a. Salish という言語では名詞と動詞の区別がなく、名詞・動詞・形容詞的意味範疇が Predicate という 1つの統語範疇で表わされる。
- b. Warlpiri や Yurok という言語では形容詞が欠如しており、形容詞的意味範疇が Warlpiri では名詞で、Yurok では動詞で表わされる。

(Jelinek1995, Dixon1977, Bittner and Hale1995)

このような言語間変異は、種々の統語範疇が UG にリストとして存在し、意味を手がかりにそのリストから統語範疇を選択することが統語範疇の獲得であるという生成文法理論の考え方では、捉えられない。動的文法理論では、統語範疇は(5.11)(5.12)の相互作用の結果形成されるものであるとされている。例えば、谷(1997)は動的文法理論に基

づき、UGに統語範疇を形成する規則が存在し、個別文法の先行段階の文法に基づき、その規則を拡張していくことにより、統語範疇は言語ごとに形成されるとするのが妥当であると主張している。統語範疇を形成する規則とは、意味情報と統語情報(分布)に基づいて統語範疇を形成するという規則である。この規則が適用されると、類似の意味を持つ語は同じ統語範疇とみなされ、それらの語に形態的・統語的特徴が共通してみられると、その統語範疇は強固な統語範疇として確立するとみなされる。

動的文法理論による統語範疇の形成の仕方に基づき、英語と日本語において、名詞と動詞という統語範疇がどのように獲得されるのかを考察する。英語では、1語期から事物を表わす語の獲得語彙数が多いことが報告されている(Fernald&Morikawa1993:65, Gentner 1982:311, Nelson1973)。2語期から、厳密に言うとMLU2.0を超えてから複数形の*s*、所有格標識'*s*がみられ始める(Brown 1973)。このような屈折形の使用は、すでに獲得されている単語間にみられる形式的類似性を手がかりに(5.14b)の「形式と意味の連合を分析せよ」という規則が適用され、*books*は*book*と*s*に、*Mommy's*は*Mommy*と'*s*というように分析されたことに依る。事物を表わす語は物に名前を与えるという機能を持ち、複数形*s*や所有格標識'*s*がつけられるということから、名詞という統語範疇が形成されると考えられる。多語期から規則動詞の過去形*ed*と3人称単数形*s*が動詞にみられるようになる(Brown1973)。それまでにACTIONやPROCESSという意味を持つ語が獲得され、多語期に規則動詞の過去形*ed*と3人称単数形*s*がみられるということから、動詞という統語範疇が形成されると考えられる。英語では、統語範疇形成時期に関して、名詞は2語期、動詞は

多語期と考えられる。

日本語では、Tanouye(1979,1980)によると、1語期であっても動詞の屈折語尾が様々な動詞について使われ始めることが観察されている。この時期に動詞という範疇が形成されると考えられる。Clancy(1985:387)では、2語期から多語期に相当する(1;8)~(2;6)の間に格助詞の使用がみられるようになることが報告され、この時期に名詞という範疇が形成されると考えられる。

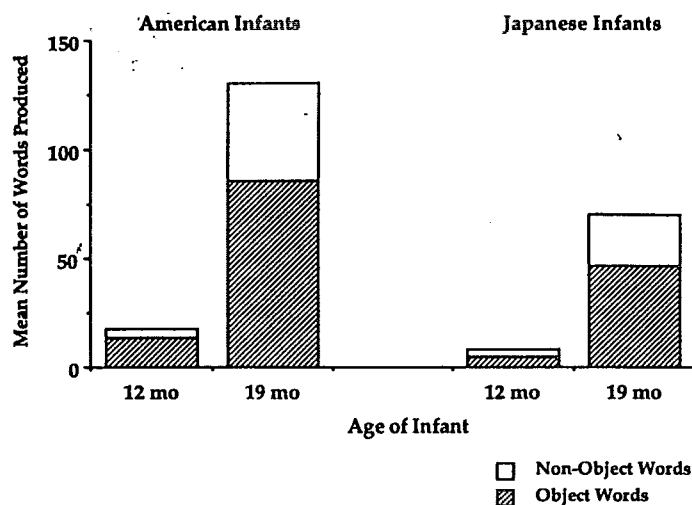
以上の統語範疇形成時期をふまえて、英語と日本語の数量表現の獲得過程が具体的にどのように説明され得るのかを議論する。英語児は、1語期では、「形式と意味を連合させよ」という規則(5.14a)により語を獲得していく。獲得された語は「焦点は強い音形で表現せよ」という生得的な原理により(5.16)のような語が発話される。

(5.16) Mama/ ball / cookie/ up/ more

英語児は1語期から数量表現を使い始める。1語期の発話は、英語児も日本語児も語彙獲得数は名詞が優勢であるようだが(Gentner1982, Nelson1973, 岩淵・村石 1976, 村田 1984, Clancy1985)、図 5.3 のように Fernald and Morikawa(1993)では、英語児が日本語児よりも名詞獲得語彙数が多いことが報告されている。

図 5.3 英語児と日本語児の産出語彙に占める名詞とそれ以外の割合

(Fernald and Morikawa 1993:650 Fig.4)



2語期の文法でも、慎重学習と強化により1語期の文法はそのまま使われる。2語期になると、話題が表現されるようになる。表わしたい内容の概念構造のうち、1語期では焦点の部分だけが表現されるが、2語期では話題の部分も音形を伴って表現されるようになる。話題を表わす語は「形式と意味の連合を結びつけよ」という規則(5.14c)により焦点を表わす語に結びつけられ、句を形成する。話題を表わす語は、焦点を表わす語の左右に生起可能である。(5.17)はこの時期にみられる英語児の多様な2語文を示している。

(5.17) more +N (e.g. more ball)/ N+more (e.g. ball more) /

N+N (e.g. Mama sock)

(5.17)は1語期で獲得した数量表現の *more* が焦点を表わす場合、

話題は1語期で獲得された語が使われるが、1語期の文法では獲得された語は名詞が多かったため、慎重学習により、話題は名詞で表わされることが多いことを示している。2語期には、名詞が形成され、名詞の内部構造が獲得され始める。(5.17)にみられる *N+more* は英語の文法に合致していないことが了解されるようになると使用されなくなる。一方、英語の文法に合致する *more+N* が徐々に頻繁に使われるようになり強化され、多語期になると、(5.18)のように多語文中の項の位置(主語や目的語)で使われるようになる。多語期に動詞が形成され、動詞句の内部構造が獲得され始める。

(5.18) *more+N* / [_{NP} *more+N*]+V+NP / NP+V+[_{NP} *more+N*]

日本語児は、1語期では、英語児の場合と同様に、「形式と意味を連合させよ」という規則(5.14a)により語を獲得していく。獲得された語は「焦点は強い音形で表現せよ」という生得的な原理により(5.19)のような語が発話される。日本語児は1語期では数量表現をまだ使わず、動詞を形成する。

(5.19) ママ / パン / チョーダイ / 行クノ / ナイ

日本語児は2語期から数量表現を1語文や2語文で使い始める。1語期に動詞が形成されたため、2語文が使われる場合に、数量表現は動詞句内の内部構造で使われることが可能となる。この時期にみられる多様な2語文は(5.20)である。

(5.20) フタツ+V (例: フタツ チョーダイ) /

V+フタツ (例: チョーダイ フタツ) /

ボール+V (例: ボール チョーダイ) /

フタツ ボール/ ボール フタツ

2語期で数量表現が獲得され、それが焦点を表わす場合、話題は1語期で獲得された語が使われるが、1語期の文法では獲得された語は名詞が優勢であったために、慎重学習により、話題は名詞で表わされることが多い。V+フタツは日本語の基本的な「主語+目的語+動詞」という語順には合致していないが、話しことばでは許されているため、消滅することなく使われ得ることとなる。

多語期においても、数量表現は動詞句の中で使われるという2語期の文法がそのまま使われる。動詞の獲得数の増加に伴い、数量表現は動詞句の中で使われることが多くなる。この時期に名詞が形成され、名詞句の内部構造が獲得され始める。多語期では(5.21)のような形式が使われる。

(5.21) フタツ+V/ NP+フタツ+V/ NP+フタツ+NP+V/

フタツ+NP+NP+V/ V+フタツ

英語児の数量表現の獲得過程および日本語児の数量表現の獲得過程は動的文法理論に基づき、以下のように説明することが可能であることを示した。英語では名詞が動詞より早く形成されることに動機づけられて、数量表現は名詞句内で早く使われ、頻繁に使われるようになる。このような中間段階の文法が影響してD-QEが多用されるように

なる。日本語では、動詞が名詞より早く形成されることに動機づけられて、数量表現が動詞句内で早く使われ、頻繁に使われるようになる。このような中間段階の文法が影響して A-QE が多用されるようになる。

動的文法理論に基づくと、上述したような A-QE と D-QE の獲得順序の相違に対してだけでなく、(3.20) と ((3.21)(=5.5)) のような大人の文法とは異なる語順を示す発話がみられるという観察に対しても説明が与えられる。動的文法理論では、2語期で話題が表現されるようになり、話題を表わす語は、(5.14c) の「形式と意味の連合を結び付けよ」という規則により、焦点を表わす語の左右いずれかに結び付けられる。その結果、2語期には、(3.20)(3.21a.b) の *wheel more, more write, again fire* のような発話がみられることになる。

多語前期には(3.21c)の *more fix it* のような発話を Peter, Naomi, Ken がしている。多語前期では、慎重学習により2語期の文法が可能な限りそのまま使われる。Peter は2語期において *more broke* という発話をしている。Peter の *more broke* を生成する2語期の文法が多語前期においても使われるため、*more fix it* のような発話がみられると分析できる。Naomi と Ken は2語期では *more broke* のような発話をしていないが、「物」の数量を表わす場合に *more juice* のような発話がみられる。動的文法理論では、形式と意味を結び付ける手順に関して、「ある獲得の段階の文法において、表現しようとする意味を表わす表現形式が存在していない場合、その時点で存在している表現形式の中で一番意味が似ている有声の表現形式を使え」という原則が仮定されている。この原則に基づき、Naomi と Ken は多語前期に「出来事」の数量を表わす表現形式が存在していなかったため、多語前期までに存在している形式で一番意味が似ている *more+N* という表現

形式を適用することにより、*some more stand up, more wipe neck* のような発話をしたと分析できる。

D-QE と A-QE の獲得順序に関しては、P & P アプローチに基づくパラメータでは説明できず、動的文法理論に基づく説明可能であることを示した。この考察は、UG をどのように規定するのが妥当であるのかという問題に対して、瞬時的立場に基づくUGよりも、UG を非瞬時的な動的過程として規定する方が妥当であることを示すものであると考えられる。

< 5 章の注 >

- 1) 「物」は物体と物質に分類される。椅子やコップなどの物体は境界のある個別化された存在であるが、砂や水などの物質は境界のない個別化されない存在である。Huntley-Fenner and Carey(1995)は、8 ヶ月の乳児でも物体と物質は境界があるかないかという点で性質が異なっていることを理解していると報告している。また、Soja, Carey and Spelke(1991)は可算・不可算文法規則を獲得する時期といわれている2才半の英語児とまだその規則を獲得していない2才の英語児に対して実験を行い、英語児が可算・不可算文法規則を獲得する前に物体と物質を見分けることができることを明らかにしている。
- 2) 数概念の獲得の概観として、天岩(1999)を参照されたい。
- 3) 動的文法理論では、意味の複雑さに関して次の2つを区別している(Kajita 1999:1)。1つは、言語獲得が始まるとすぐに使える概念で、複数の要素が特定の複雑な配列形をなしていると考えられている概念である。例えば、最初から利用可能な普遍数量詞は total consumption、all togetherness、collectivity 等のような意味要素の非常に複雑で特定の組み合わせであると考えられる。その配列形の中に普遍数量詞という意味が含まれており、この意味が抽出の過程で抜き出されていく。このように要素が抜き出されてしまった後、それらを子どもが組み合わせた結果、意味が複雑になることが2つめの意味の複雑さとして考えられる。このような意味の複雑さ

を持つ表現は比較的遅い時期から使用されるようになる。

比率的数量表現は、2つ以上の集合に不可欠的に言及しなければならない。2つ以上の集合に言及しなければならないという点が複雑であるが、この複雑さは1つめの複雑さではなく、2つめの複雑さであると考えられる。特定の複雑な配列形が分析され、抽出されて出てきた要素が、2つ以上の集合に言及するという形で組み合わせられていったときに、比率的数量表現が生じると考えられる。このような分析を裏付ける発話資料の検討については、今後の研究課題とする。

4) (i)(ii)は2語期に観察された発話例である。これらは当該言語の語順に合致した発話である。

(i) a. モット ホチイノ(O女(1;8))[アイスクリームがもっと欲しいと解釈される]

b. more juice (Eve(1;6))[I want more juice と解釈される]

(ii)a. モット オセンベイ[もっとおせんべいをちょうだいと解釈される] (Y女(1;6-1;11))

b. Eve more [Eve wants more grape juice と解釈される]

(Eve(1;8))

2語期の段階から、語順の間違いはほとんどみられないことが報告されている(Bloom 1970, Radford 1990, Clancy 1985等)。さらに、凝視選好実験により1語期の段階でも当該言語(英語)の語順が理解されることが確かめられている(Hirsh-Pasek & Golinkoff 1996)。このような報告は早い時期からUGのXバー理論が機能し

はじめ、わずかな経験に基づき、当該言語に合致するよう X バー理論に付随する語順のパラメータの値が固定されることを示すものである。

しかし、語順に関するパラメータの値が固定されるだけで、句構造の獲得過程が全て説明されるわけではない。例えば、2 語期の発話には、(i) ように X バー理論で許容される構造だけでなく、(ii) のように主要部を欠く構造、つまり X バー理論で許容されない構造も数多くみられる。このような特徴は一般原理のパラメータの値の固定というような単純な仮説では説明され得ない。

- 5) 助数詞は、日本語では境界のある「物」においても境界のない「物」においても数詞に伴われて必ず現れるが、英語では基本的には、境界のない不可算（物質）名詞を数える時のみ現れる。助数詞は、数えられない全体から個々のものに切りとって数えられるようにする機能がある。日本語のような助数詞言語では、名詞の意味は英語の不可算（物質）名詞と似ていて、形もなく境界もない素材であるため、助数詞をつけて初めて個々が区別されると考えられる。この考えを Lucy and Gaskins(2001)が実験で確かめている。この研究は英語話者と英語児、ユカテック・マヤ語話者とユカテック・マヤ語児を対象にした比較研究である。英語のような言語は、多数を表わす場合、複数標識が義務的に表示され可算名詞と不可算（物質）名詞の両方を持つ言語で、基本的には助数詞を使わない非助数詞言語である。一方、ユカテック・マヤ語や日本語のような言語は、複数標識が表示されず、助数詞が使用される助数詞言語である。実験では、英語話者やその子どもは、身の回りの「物」を形状(shape)

に注目して捉えるのに対して、ユカテック・マヤ語話者とその子どもは、素材(material)に注目して捉える傾向を示した。助数詞や複数標識の有無が認知に影響を与えていることが明らかにされている。

助数詞の概観として、井上(1999)を参照されたい。

- 6) 英語では、境界のある「物」と境界のない「物」に対してそれぞれ専用の数量表現があるが、一方、日本語では境界のある「物」に対しては専用の数量表現はあるが、境界のない「物」に対しては専用の数量表現がないという相違に関して、動的文法理論では以下のような説明を与えることが可能である。獲得過程の早期の段階($G_{E/J1}$)において、英語児も日本語児も境界のある「物」(物体)と境界のない「物」(物質)を理解しているが、「物」が多数・多量存在していても、音声形を伴ったマーキングをせず、その物の名前を表現するだけである。獲得過程の次の段階(G_{E2})では、英語児は複数の形態的マーキングに基づき、境界のある「物」に対しては *s* を付与し、このような「物」は可算名詞に分類されることを、境界のない「物」に対しては何も付与しないため、このような「物」は不可算名詞に分類されることを獲得する。さらに次の段階(G_{E3})では、 G_{E2} で獲得した可算・不可算名詞のクラス分けに基づき、数詞や助数詞が表現できるようになると、可算名詞には数詞、不可算名詞には助数詞をつけて表現すればよいというように、可算名詞専用の数量表現と不可算名詞専用の数量表現を獲得する。日本語児の場合、 G_{J2} では、複数の形態的マーキングが働かないため、境界のある「物」と境界のない「物」が、英語のように文法的にクラス分けがなされ

ず、すべての「物」を1つの名詞に入れる。G_{J3}では、日本語児はG_{J2}で獲得した境界のある「物」もない「物」も1つの名詞に属するという知識に基づき、助数詞を伴う数詞が表現できるようになると、それを名詞に対して、つまり境界のある「物」に対しても、境界のない「物」に対してもいづれに対しても使い、名詞を数えられるようにする。数量化する必要がある場合にのみ、名詞に数量の単位を明示するため、境界のない「物」に対してのみ専用に使われる数量表現は存在しないと考えられる。

7) T男と母親の会話は次のようなものである(国立国語研究所編, 1982.(4):240-241)。

- 母：それだれのかな。 たあちゃんはおはし 食べれない
おはしで食べれないでしょ。 それおかあさんのよ。 たあちゃん
じゃフォーク 出てなかった はい。はいどうぞ。
- T：フォーク () デキタ。
- 母：できた？
- T：ウン。
- 母：おはしもできた。
- T：ネ、コッチ コッチ。
- 母：あやちゃん どうしたの？ たあちゃんは お水のむ。牛乳にし
ましようか。牛乳。
- T：ミズジャナイ。
- 母：お水じゃないの 牛乳。
- T：オミジュナノ。
- 母：お水。

T : アノ コレガ イイ。

母 : どれがいいの。

T : コレガ コレガ イイノ。

母 : これがいいの？

T : イチュモ コレガ シュキナノ。

母 : いつも このいれものがすきな。

T : コノ イロガ シュキナノ。

母 : このコップ

T : コノ イロガ シュキナノ

母 : ふうん。プリンに入れものね。プリンのはいったいれもの。

コップ。たあちゃん 手 洗わなかったのね。大丈夫。

8) Partee et al.(1987)では A-quantification と D-quantification の用語を使用しているが、意味分類の用語と混同されることがあるため、本論文では、Evans (1995)が用いた A-quantifiers と D-quantifiers という用語を紹介した。

9) A というパラメータに「+ α 」と「- α 」という 2 価の値があり、ある言語が「+ α 」という値を選択した場合に、次に B というパラメータの値を選択するというように 2 つのパラメータ間に順序付けをして述べた。

これまで提案されているパラメータは各々独立して用いられている。ただし、Chomsky(1981:7)はパラメータ間に含意的 (implicational)な関係がある可能性を言及している。それは、パラメータの値の固定に関して、ある原則 P 1 のパラメータの値が

「+ α 」であるなら P1 に従属関係のある P2 のパラメータの値は「+ β 」になるというものである。この方法であれば、多くのパラメータがあっても子どもは少ない経験で言語が獲得できる。しかし、この可能性を追求する研究は進展していない。

10) (5.12)の拡張の主要なタイプとして次の2種類があるとされている。

(i)モデル依存の拡張(Model-dependent extension)—拡張の元になる規則(basic rule)とモデル(model)の構造を生成する規則に言及された結果、派生規則(derived rule)が可能となるというもの。

(ii)モデルが関与しない拡張(Model-free extension)—元の規則のみに言及された結果、派生規則が可能となるというもの。

(i)の具体例として(iii)の *far from* のような表現の分析が広く知られている。

(iii) He is far from innocent

(iv) a. [_{AP} [_A far][_{PP} from (being)][_A innocent]]

b. [_{AP} [_{ADV} hardly][_A innocent]]

c. [_{AP} [_{ADV} far from][_A innocent]]

(iii)は *far* を主要部とする構造(iv.a)として生成される。

しかし意味的には PP 中の *innocent* が主要部として機能し、*far from innocent* は *hardly innocent* と実質的には同

じ意味を持つことから、(iii)は構造(iv.b)を持つように解釈される。この「主要部・非主要部の衝突(Head-Nonhead Conflict)」の条件下で、(iv.a)を生成する規則をベースに、(iv.b)を生成する規則をモデルにして、再分析が新しく派生規則として導入された結果、(iv.a)が(iv.c)に変えられる。(ii)のモデルなしの拡張の具体例は、例えば(v)が挙げられる。

(v) a. individual NP > quantified NP

b. Attachment of grammatical elements:

major clausal constituents > nonmajor constituents

(v.a)は例えば *dog* を個体として使えるようになった後に、*some dogs* のような数量化された名詞句が使えるようになる。(v.b)は文法素性の付与が文の基本的構成要素に対して行われるようになった後初めて埋め込まれた位置の要素に対しても行われるようになることで、具体的には、文の主語や目的語の *wh* 化 (*who/what*) は名詞句内の限定詞の *wh* 化 (*whose hat/which cat*) に先行するというものである。

11) 梶田の1995年度東京言語研究所理論言語学講座の動的文法理論の講義に依る。

第6章 結論

「数量表現」とは、「出来事」の数量や出来事の一部をなす「物」の数量を表わす語である。本論文では、生成文法理論を理論的枠組みとして、英語および日本語の数量表現の獲得過程を解明し、英語と日本語の数量表現の獲得過程にみられる共通点と相違点を明らかにした上で、共通点と相違点の背後にある一般原理を理論的に考察した。

第2章では、大人の文法にみられる数量表現を(i)「物」や「出来事」の共通特性である「境界があるかないか」の区別に対応してどのような数量表現が用いられるのか、(ii)種々の数量表現は比率の大小や基数の大小のうちどのような意味を表わすのか、(iii)種々の数量表現は文中のどの位置に生起可能か、という3点に焦点を当てて概観した。

第3章では、第2章でみた意味特性と統語特性に焦点を当てて、1才6ヵ月から2才3ヵ月までの英語児1人と1才0ヵ月から2才11ヵ月までの日本語児1人の縦断的自然発話資料を分析した。統語特性に関しては、1才4ヵ月から2才10ヵ月までの英語児1人と1才0ヵ月から2才11ヵ月までの日本語児2人の縦断的自然発話資料の検討も行った。得られた知見に基づき、英語児と日本語児の数量表現の獲得過程には、(6.1)のような共通点と(6.2)のような相違点があることを明らかにした。

(6.1)共通点

A.大人と同じ使用がみられるもの

- i)「物」や「出来事」が持つ特性に対応した数量表現が適切に使用される。

- ii)調査した英語児と日本語児の発話のほとんどが当該言語の語順に合致した発話である。

B.数量表現の使用順序

- i)基数的数量表現が比率的数量表現よりも早く使われる。
- ii)基数的数量表現の中では数量の小さい表現が早く使われる。
- iii)比率的数量表現の中では比率が100%の数量表現が早く使われる。

(6.2)相違点

A.大人と異なる使用がみられるもの

- i)英語児の発話には語順が大人と異なる発話が見られるが、日本語児には見られない。
- ii)日本語児の「みんな」あるいは「いつも」を含む発話に容認度の低い発話が見られるが、英語児のそれらに相当する語を含む発話に容認度の低い発話は見られない。

B.数量表現の使用順序

- i)大人の文法において「境界のある物/出来事」「境界のない物/出来事」のいずれに対しても使用可能な数量表現に関して、英語児は大人と同様にいずれに対しても同じ数量表現を使用するが、日本語児は大人と異なり、いずれか一方に対してのみ数量表現を使用する傾向がある。
- ii)基数的数量表現のうち、英語児は *some* を比較的早期から使用するようになるが、日本語児は *some* に相当する語「少し」「ちょっと」をそれ程早期からは使用しない。
- iii)基数的数量表現のうち、多数・多量を表わす数量表現（「いっぱい」「たくさん」 *many, a lot of*）は、日本語児のほうが英語児よりも早い時期から使うようになる。

iv) 「物」の数量を表わす場合、英語児は D-QE を早く使用しその後 A-QE を使う。日本語児は A-QE を早く使用しその後 D-QE を使う。

第4章では、第3章で行った日本語児の自然発話資料の分析結果を確認するために、1才6ヵ月から5才11ヵ月の75人の日本語児に対して、人形と容器に入れた実物の食べ物を用いて、誘発による発話の産出実験を行った。実験結果から得られた知見は、(a)A-QE が D-QE より早く使われること、(b)A-QE が D-QE より頻繁に使われること、(c)「名詞十の十名詞」は2才前後から2才9ヵ月の間で使われること、(d)「名詞十の十名詞」が使われるようになった後に D-QE の「数量表現十の十名詞」が使われることである。D-QE の使用開始時期に関しては、自然発話資料の分析結果では2才6ヵ月から2才9ヵ月の間であったが、実験結果では D-QE を1才10ヵ月から使う子どもがいるということである。

第5章では、なぜ(6.1)(6.2)で指摘した共通点と相違点がみられるのかに関して、その背後にある一般原理を考察した。数量表現の使用順序に関して、英語児と日本語児において(6.1Bi)(6.1Biii)が共通してみられるのは、「意味表示が複雑なものほど遅く使われる」という獲得過程における普遍的な原理が機能しているためであると考えられる。

(6.2Biv)で示した英語児と日本語児の D-QE と A-QE の獲得順序の相違については、生成文法理論内において Chomsky を中心とする研究とは別に現在新たに展開されている動的文法理論に基づけば説明可能であることを示した。動的文法理論では「『可能な文法』という概念は大人の文法（獲得の最終産物）の特徴だけに基づいて規定されるのではなく、ある獲得の段階の文法から次の獲得の段階の文法に展開する際の展開の仕方に関する一般法則があり、これに基づいて可能な文法が規定される」

とされている。具体的には、動的文法理論に基づき、次のような分析案を提案した。動的文法理論で提案されている普遍的規則（(i)形式と意味を連合させよ、(ii)形式と意味の連合を分析せよ、(iii)形式と意味の連合を範疇化せよ）に基づいて、語が獲得され、当該言語の統語範疇が形成される。英語の場合は、獲得の初期段階で、名詞が動詞よりも早く獲得される。名詞が早く獲得されるということに動機づけられて、次の獲得段階では、D-QE が早期に獲得される。日本語の場合は、獲得の初期段階で動詞が名詞より早く獲得されるため、それに動機づけられて、次の段階では A-QE が早期に獲得される。ここで行った考察は、UGの内部構成の定め方に関して、UGは瞬時的立場に基づいて定められるよりも非瞬時的な動的過程に基づいて定める方が妥当であることを示すものである。

今後の研究に残された問題としては、以下の3点を指摘しておきたい。実証的問題としては、本論文で分析を試みた発話資料には、英語と日本語の「物」や「出来事」の100%ではない比率の数量表現や、英語の「出来事」の数量を表わすD-QEが観察されなかったため、これらがいつ頃から使われるようになるのかを明らかにしなければならない。その点が明らかになれば、数量表現の獲得過程の全容を明らかにしたことになるであろう。理論的問題としては、本論文で試みた動的文法理論に基づく分析案の妥当性を検証する必要がある。また、「意味表示が複雑なものほど遅く使われる」という普遍的な獲得の原理について、他の原理や経験との相互作用の仕方や、獲得過程のどの段階でこの原理が子どもにとって利用可能ではなくなるのかを精査し、その原理の内容をより明確にする必要がある。

参考文献

- 天岩 静子.1999. 数の発達心理学. 『言語』10月号.60-65.
- Armon-Loten,S.1998. *Mommy Sock* in a minimalist eye: on the acquisition of DP in Hebrew. In Dittmar,N. and Z.Penner (eds.). *Issues in the theory of language acquisition*. Bern:Peter Lang.15-36
- Au, K.F.,M.Dapretto and Y.K.Song.1994. Input vs. constraints: Easy word acquisition in Korean and English. *Journal of Memory and Language* 33, 567-582.
- Bach,E.,E.Jelinek,A.Kratzer,and B.H.Partee(eds.).1995. *Quantification in natural languages*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Barwise,J.and R.Cooper.1981. Generalized quantifiers and natural language. *Linguistics and Philosophy* 4, 159-219.
- Bittner,M.and K.Hale.1995. Remarks on definiteness in Warlpiri. In Bach et al.(eds.). *Quantification in natural languages*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 81-106.
- Bloom,L.1970. *Language development: form and function in emerging grammar*. Cambridge, Mass.:The MIT Press.
- Bloom,L.1973. *One word at a time: the use of single word utterances before syntax*. The Hague: Mouton.
- Bloom,L.,P.Lightbown,and L.Hood.1975. Structure and variation in child language. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 40.
- Bloom,P.1994. Recent controversies in the study of language acquisition. In Gernsbacher,M.A(ed.). *Handbook of psycholinguistics*. Academic Press. 741-779.
- Borer,H. and K.Wexler.1987. The maturation of syntax. In Roeper, T. and E.Williams. Parameter-setting and language acquisition.Dordrecht: D.Reidel.
- Bowerman,M.and S.C.Levinson(eds.).2001. *Language acquisition and conceptual development*. (language, culture and cognition 3) Cambridge:Cambridge University Press.

- Braine, M.D.S. 1963. The ontogeny of English phrase structure: the first phase. *Language* 39, 1-13.
- Bresnan, J.W. 1973. Syntax of the comparative clause construction in English. *Linguistic Inquiry* 4, 275-343.
- Brown, R. 1973. *A first language: the early stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Chomsky, N. 1975. *Reflections on language*. New York: Pantheon Books.
- Chomsky, N. 1981. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. and H. Lasnik. 1993. The theory of principles and parameters. In Jacobs, J., A. von Steiner and T. Vennemann (eds.). *An International handbook of contemporary research*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Chomsky, N. 1986a. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. 1986b. *Barriers*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Chomsky, N. 1995. *The minimalist program*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Clancy, P.M. 1985. The acquisition of Japanese. In Slobin, D.I. (ed.). *The crosslinguistic study of language acquisition. Volume 1: the data*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 373-524.
- Crain, S. and D. Lillo-Martin. 1993. *Language and mind*. University of Connecticut.
- Crain, S. and R. Thornton. 1998. *Investigations in universal grammar: a guide to experiments on the acquisition of syntax and semantics*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Curme, G.O. 1935. *Parts of speech and accidents. A grammar of the English language*, Vol 2. Boston: Heath. Rpt., 丸善, 1959.

- Dale, P. 1972. *Language development: structure and function*. Hillsdale, IL: Dryden Press.
- Deuchar, M. 1996. The emergence of syntax. In Johnson C.E. and J.H.V. Gilvert (eds.), *Children's language*. Volume 9. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 55-60.
- Dittmar, N. and Z. Penner (eds.). 1998. *Issues in the theory of language acquisition*. Bern: Peter Lang.
- Dixon, R.M.W. 1977. Where have all the adjectives gone? *Studies in Language* 1, 19-80.
- Evans, N. 1995. A-quantifiers and scope in Mayali. In Bach, E. et al. *Quantification in natural languages*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 207-270.
- Faltz, L.M. 1995. Towards a typology of natural logic. In Bach et al. (eds.), *Quantification in natural languages*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 271-319.
- Fernald, A. and H. Morikawa. 1993. Common themes and cultural variations in Japanese and American mother's speech to infants. *Child Development* 64, 637-656.
- 藤原雅憲. 1999. 『よくわかる文法』. 東京: アルク.
- 藤原与一. 1977. 『幼児の言語表現能力の発達: 「わが子のことば」をみつめよう』. 広島: 文化評論出版.
- Gentner, D. 1982. Why nouns are learned before verbs: linguistic relativity versus natural partitioning. In Kuczaj, S.A. II (ed.), *Language development: Vol. 2 language, thought and culture*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 301-344.
- Gopnik, A. and S. Choi. 1990. Do linguistic differences lead to cognitive differences? A cross-linguistic study of semantic and cognitive development. *First Language* 10, 199-215.
- Gopnik, A. and S. Choi. 1995. Names, relational words, and cognitive development in English and Korean-speakers: nouns are not always learned before verbs. In Tomasello, M. and W. Merriman. (eds.), *Beyond names for things: young children's acquisition of verbs*. Lawrence Erlbaum. 63-80.

- Gopnik, A. and A. N. Meltzoff. 1987. The development of categorization in the second year and its relation to other cognitive and linguistic developments. *Child Development* 58. 1523-1531.
- Gouro, T. (forthcoming) On the origin of the meaning of *ALL*. *Sohia Linguistica* 46/47
- Greenfield, P., J. Reilly, C. Leaper and N. Baker. 1985. The structural and functional status of single-word utterances and their relationship to early multi-word speech. In Barrett, M. (ed.), *Children's single-word speech*. New York: Wiley & Sons. 233-267.
- Harada, S. 1976. Quantifier float as a relational rule. *Metropolitan Linguistics* 1.
- 廣瀬幸生・加賀信広. 1997. 『指示と照応と否定』(日英語比較選書4). 東京: 研究社出版.
- Hirsh-Pasek, K. and R. M. Golinkoff. 1996. *The origins of grammar: evidence from early language comprehension*. MIT Press.
- Horn, L. 1972. *On the semantic properties of logical operators in English*. Ph.D. dissertation, University of California, Los Angeles. (Reproduced by the Indiana University Linguistics Club in 1976)
- Horn, L. 1989. *A natural history of negation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Huntley-Fenner, G. and S. Carey. 1995. Individuation of objects and portions of non-solid substances: A pattern of success (objects) and failure (non-solid substances). Poster presented at SRCD, Indianapolis, IN.
- Huntley-Fenner, G. and S. Carey. 1995. Physical reasoning in infancy: the representation of non-solid substances. Poster presented at SRCD, Indianapolis, IN.
- Hyams, N. 1986. *Language acquisition and the theory of parameters*. Dordrecht: D. Reidel.
- 池内正幸. 1985. 『名詞句の限定表現』(新英文法選書第6巻). 東京: 大修館書店.

- 今井むつみ.1997.『ことばの学習のパラドックス』(認知科学モノグラフ⑤).東京:共立出版.
- 井口厚夫・井口裕子.1994.1997.『日本語文法整理読本』.東京:バベルプレス.
- 井上和子.1976.『変形文法と日本語 上 統語構造を中心に』.東京:大修館書店.
- 井上和子.1978.1984.『日本語の文法規則』.東京:大修館書店.
- 井上京子.1999. 助数詞は何のためにあるのか.『言語』10月号.30-37.
- 伊藤克敏.1990.『こどものことば—習得と創造』.東京:勁草書房.
- 岩淵悦太郎・村石昭三.1976.『用例集:幼児の用語』.東京:日本放送出版協会.
- Jackendoff,L.1977. *X' syntax: a study of phrase structure*. Cambridge, Mass.:The MIT Press.
- Jackendoff,L.1990. *Semantic structure*. Cambridge, Mass.:The MIT Press.
- Jelinek,E.1995. Quantification in Straits Salish. In Bach et al. (eds.). *Quantification in natural languages*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 487-540.
- Jespersen,O.1924. *The philosophy of grammar*. London:George Allen and Unwin. Rpt.,New York: Norton,1965.
- 加賀信広.1997. 第1章 数量詞と部分否定の解釈.第2章 数量詞スケールと部分否定. 第3章 尺度的表現と部分否定. In 廣瀬幸生・加賀信広.『指示と照応と否定』(日英語比較選書4).東京:研究社出版.
- Kajita,M.1977. Towards a dynamic model of syntax. *Studies in English Linguistics* 5, 33-76.
- 梶田優.1982-84. 「英語教育と今後の生成文法(第1回~第6回)」. 宇賀治正朋編.『言語普遍性と英語の統語・意味構造に関する研究』(昭和57・58年度科学研究費補助金(一般研究B,課題番号57450040,研究代表者宇賀治正朋)の研究成果報告書).東京学芸大学.60-87.

- Kajita, M. 1997. Some foundational postulates for the dynamic theories of language. In Ukaji, M., T. Nakao., M. Kajita, and S. Chiba. (eds.), *Studies in English Linguistics: A Festschrift for Akira Ota on the Occasion of His Eightieth Birthday*. 東京：大修館書店. 378-393.
- Kajita, M. 1998. On the dynamic interactions between form and meaning. Paper presented at Tokyo Circle of English Linguistics.
- Kajita, M. 1999. A dynamic ordering of forms, meanings, and their associations. Paper presented at Tokyo Circle of English Linguistics.
- 神尾昭雄. 1977. 数量詞のシンタックス. 『言語』 6 卷 8 号, 83-91.
- 神尾昭雄. 1983. 名詞句の構造. 井上和子編. 『講座現代の言語(1): 日本語の基本構造』. 東京：三省堂.
- Kaplan, J. P. 1989. *English grammar: principles and facts*. New Jersey: Prentice-Hall international editions.
- Kearns, K. 2000. *Semantics*. London: Macmillan Press.
- 金田一春彦, 林大, 柴田武編. 1988. 『日本語百科大辞典』. 東京：大修館書店.
- 国立国語研究所編. 1982. 『幼児のことば資料(3) 1歳児のことばの記録』. 『幼児のことば資料(4) 2歳児のことばの記録』. 東京：秀英出版.
- 国広哲彌編. 1980. 1985. 『文法』(日英語比較講座 第2巻). 東京：大修館書店.
- 久野暉. 1973. 『日本文法研究』. 東京：大修館書店.
- Kuno, S. 1978. Theoretical perspectives on Japanese linguistics. In Hinds, J. and I. Howard (eds.). *Problems in Japanese syntax and semantics*. 東京：開拓社.
- Larson, R. and G. Segal. 1995. *Knowledge of Meaning: an introduction to semantic theory*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

- Lucy, J.A. and S.Gaskins. 2001. Grammatical categories and the development of classification preferences: a comparative study. In Bowerman, M. and S.C. Levinson (eds.). *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacWhinney, B. 1995. *The CHILDES project: tools for analyzing talk*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MacWhinney, B. and C. Snow. 1985. The child language data exchange system. *Journal of Child Language* 12, 271-296.
- 松藤薫子. 1992. ある日本語習得児の観察記録 - 2才0ヵ月から2才9ヵ月まで - .お茶の水女子大学大学院英文学会編, 『えちゅーど』第22号, 117-130.
- 松藤薫子. 1993. ある観察児の属格限定詞の習得について. お茶の水女子大学大学院英文学会編, 『えちゅーど』第23号, 137-156.
- 松藤薫子. 1995. 英語を話す子どもの言語発達初期段階における *more* と *again* の語彙獲得について. お茶の水女子大学大学院英文学会編, 『えちゅーど』第25号, 203-222.
- 松藤薫子. 1996. *again* と *more* の習得過程にみられる意味に結びついた分布位置に関する考察. お茶の水女子大学大学院英文学会編, 『えちゅーど』第26号, 115-131.
- 松藤薫子. 1999a. The acquisition of recurrence sentences: a comparative analysis of Japanese and English child grammars. 「英語と日本語における再現表現の獲得」. JCHAT 言語科学研究会第1回大会予稿集 73-76 とハンドアウト.
- 松藤薫子. 1999b. 子どもの言語発達の初期段階における数量を表わす語の獲得過程. お茶の水女子大学大学院英文学会編, 『えちゅーど』第29号, 215-243.
- 松村明編. 1991. 『日本文法大辞典』. 東京: 明治書院.
- 三原健一. 1998a. 『生成文法と比較統語論』(英語学演習シリーズ3). 東京: くろしお出版.
- 三原健一. 1998b. 数量詞連結構文と「結果」の含意. 『言語』. 東京: 大修館書店
- 三上章. 1953. 『現代語法序説』. 刀江書院.
- 三上章. 1972. 1993. 『現代語法序説』. 東京: くろしお出版.

- Milsark, G. 1974. *Existential sentences in English*. Unpublished Ph.D. dissertation, MIT: New York: Garland, 1979.
- Milsark, G. 1977. Toward an explanation of certain peculiarities of the existential construction in English. *Linguistic Analysis* 3, 1-29.
- Miyagawa, S. 1989. *Structure and case marking in Japanese*. New York: Academic Press.
- 村田孝次. 1984. 『日本の言語発達研究』. 東京: 培風館.
- 中村捷. 1996. 『束縛関係 - 代用表現と移動 -』. 東京: ひつじ書房.
- Nelson, K. 1973. Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38.
- Nicolich, L. Mc. 1981. The cognitive bases of relational words in the single word period. *Journal of Child Language* 8, 15-34.
- 日本大辞典刊行会編. 1972. 1993. 『日本国語大辞典』. 東京: 小学館.
- 日本語教育学会 小川芳男編. 1982. 1992. 『日本語教育辞典 縮刷版』. 東京: 大修館書店.
- 日本語教育学会 林大編. 1990. 1992. 『日本語教育ハンドブック』. 東京: 大修館書店.
- 野地潤也. 1977. 『幼児期の言語生活の実態 I』. 広島: 文化評論出版.
- 岡田伸夫. 1985. 『副詞と挿入文』(新英文法選書 9 卷). 東京: 大修館書店.
- 大久保愛. 1967. 『幼児言語の発達』. 東京: 東京堂出版.
- 大久保愛. 1993. 『乳幼児のことばの世界』. 東京: 大月書店.
- 大槻文彦. 1956. 1992. 『新編 大言海』. 東京: 富山房.
- 奥津敬一郎. 1969. 数量的表現の文法. 『日本語教育』 14 号. 42-60.
- 奥津敬一郎. 1974. 『生成日本文法論』. 東京: 大修館書店.
- 奥津敬一郎. 1996. 数量詞移動 その一・その二. 『日本語学』 15 号. 1 月号 112-119, 2 月号 95-105.

- Partee, B.H., E. Bach, and A. Kratzer. 1987. Quantification: A cross-linguistic perspective. NSF proposal. University of Massachusetts, Amherst.
- Pinker, S. 1984. *Language learnability and language development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech, and J. Svartvik. 1985. *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.
- Radford, A. 1990. *Syntactic theory and the acquisition of English syntax: the nature of early child grammars of English*. Oxford: Blackwell.
- Sachs, J. 1983. Talking about there and then: the emergence of displaced reference in parent-child discourse. In Nelson, K.E. (ed.). *Children's language vol. 4*. 1-28. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 佐久間鼎. 1983. 『現代日本語の表現と語法<増補版>』. 東京: くろしお出版.
- 佐藤喜代治編. 1977. 1992. 『国語学研究事典』. 東京: 明治書院.
- Selkirk E. 1977. Some remarks on noun phrase structure. In Culicover, P.W., T. Wasow, and A. Akmajian (eds.). *Formal syntax*. New York: Academic Press. 285-316.
- 柴田治呂. 1990. 『赤ちゃんのことば一覚える・話す・考える一』. 東京: 刀水書房.
- 柴谷方良. 1978. 『日本語の分析ー生成文法の方法ー』. 東京: 大修館書店.
- 新村出編. 1991. 『広辞苑 第四版』. 東京: 岩波書店.
- Slobin, D.I. 1970. Universals of grammatical development in children. In Flores d'Arcais, G.B. and W.J.M. Levelt (eds.). *Advances in psycholinguistics*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company. 174-185.
- Soja, N.N., S. Carey, and E.S. Spelke. 1991. Ontological categories guide young children's inductions of word meaning: object terms and substance terms. *Cognition* 38. 179-211.

- Sportiche, D. 1988. A theory of floating quantifiers and its corollaries for constituent structure. *Linguistic Inquiry* 19, 425-449.
- Strauss, M.S. and Curtis, L.E. 1981. Infant perception of numerosity. *Child Development* 52, 1146-1152.
- Sweet, H. 1892-98. *A new English grammar: logical and historical*. 2 vols. London: Oxford University Press.
- 高見健一. 1998a. 情報構造と伝達機能－省略, 倒置文, 数量詞遊離. In 神尾・高見著. 『談話と情報構造』(日英語比較選書2). 東京: 研究社出版.
- 高見健一. 1998b. 日本語の数量詞遊離について－機能的分析. 『言語』. 東京: 大修館書店.
- Talmy, L. 1998. The relation of grammar to cognition. In Rudzka-Ostyn, B(ed.). *Topics in cognitive linguistics*. Amsterdam: John Benjamins. 165-205.
- Talmy, L. 2000. *Toward a cognitive semantics*. Vol.1 (Concept structuring systems). MIT Press.
- 谷光夫. 1997. ミニマリスト・プログラムと語彙範疇. 『英語青年』144巻5号, 267-270.
- Tanouye, E.K. 1979. The acquisition of verbs in Japanese children. *Papers and Reports on Child Language Development* 17, 49-56.
- Tanouye, E.K. 1980. *Language development in two Japanese-speaking children: a cross-linguistic study*. Unpublished qualifying paper, Teacher's College, Columbia University.
- Tomasello, M. 1992. *First verbs: a case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wexler, K. and M.R. Manzini. 1987. Parameters and learnability in binding theory. In Roeper, T. and E. Williams (eds.). *Parameter setting*. Dordrecht: D. Reidel. 41-76.
- Wynn, K. 1995. Origins of numerical knowledge. *Mathematical Cognition* 1, 35-60.
- 八木孝夫. 1987. 『程度表現と比較構造』(新英文法選書第7巻). 東京: 大修館書店.

山田孝雄.1936.1990.『日本文法学概論』.東京：宝文館出版.

横山正幸.1990. 幼児の連体修飾発話における助詞「ノ」の誤用.『発達心理学研究』第1巻第1号, 2-9.

Appendix A : 英語児(ALLISON, EVE)、日本語児(T男,Y女,K男)の発話資料と数量表現の分布に関する分析である。

Appendix A1: 「物」の数量を表わす場合の発話資料である。
(数字)は、その表現が発話資料の中で使われた回数を示す。

I. ALLISON の発話資料

(A1-1) 1語期(1;4)(1;7)

more(21)

more+N(6): N:cookie(2),cow(2),baby, pig

more widdò, more ò widdò, Mama more widdò, more ò wì Dada

(A1-2) 2語期(1;8)

more(7)

more+N(1): N:juice

(A1-3) 多語前期(1;10)

more(2)

more+N(3): N:apple juice(2),juice(1)

more+again(1)

(A1-4) 多語後期(2;4)(2;10)

① 2語文

数詞+N(2): two lamb, next animal

all+V(1): V:drinking ('they're all drinking')

② 多語文

all: ...and all go

he'll drink all the juice up

you all gone march with them

I'm putting them all on my side

some: He likes some

they want drink some juice

another: they want othe(er)

they want other cookie

I need another napkin t(o) wipe this puddle up

more: I want some more

I want yyy more juice with cookies

much: too much traffic at airport

is that too much

one: I want one cookie

II. EVE の発話資料

(A1-5)2 語期(1;6)~(1;8)

① 1 語文

more(9), somebody(1)

② 2 語文

(a)nother+N(12): N:one(9),tape recorder(2),lady

more+N(15): N:cookie(5),grape juice(4),juice(2),cracker(2)

coffee,cheese

two+N(2): N:letter,donkey

③ 多語文

some: want some grape juice

another: want (a)nother one

more: more grape juice too

(A1-6) 多語前期(1;9)(1;10)

① 1 語文

more(8),two,three

② 2 語文

some: some+N(3):N:Eve(2),Papa(1)

another: another+N(10):N:one(5),duck(2),stool, kangaroo, kix

more: more+N(18):N:grapejuice(11),cocoa(5),sugar, cheese

drink more,some+more

two+N(7): N:car(3),duck(2),doggie,pocket+books

V+two(1): V:have

③ 多語文

all: all came back, I drink all

Fraser drink all coffee

some: Sue make some

Eve some coffee

another: I have another one

more: have to buy more

Fraser want more coffee

two : I have twos

have two crackers

a piece/drink of : piece of cheese, a piece of celery Fraser,

more piece of cheese, Eve have drink of milk

(A1-7) 多語後期 1 (1;11)~(2;1)

① 1 語文

more(3),nobody(1), two(4),one,four

② 2 語文

all+N(2): N:carrots,children

N+all(1): N:we

some+N(5): N:milk,sugar,tapioca,cream,pencils

another+N(4): N:pencil,one,dog,cheese sandwich

more+N(4): N:pans,tapioca,piece,tape

two+N(8): N:windows(2),men, noodle soup, dolls, cups, houses,
house

③ 多語文

all: look all beads,

I drink all my grape juice

sheets all go in the closet,

we all have tongues,

he buy them all by heemself(:himself)

some: I want some

I have a put some tape on it

any: we can't get any air

another: I make another

I get another one

more: I want more

I want more tapioca

much: I didn't have very much noodle soup

a lot of: lot of people don't like the fan

a bit of: I spilled a little bit of grape juice

two: put two away

dolly have two hats

(A1-8) 多語後期 2 (2;2)(2;3)

① 1 語文

another(1),more(1),something/body(4): something(3),somebody(1)

two(6),three(2),four(2)

② 2 語文

some+N(3): N:flowers,ears,eggnog

V+some(1): V:take

another+N(7):N: finger,goat,ear,picture,snowman,one,milk

more+N(1): N:tapioca

Adv+much(1): Adv:too

one+N(1): N:doggie

one 以外の数詞+N(8): two lady/ladies/buses/ties/ears,

three girls, four lady, eight doggies

③ 多語文

all: did you drink all your coffee?

we have all of them/those

I eat it all for my supper

both: both of them are fingers

we both have same dishes

some: I want some

I want some grape juice

I want some of yours

any: we don't have any

another: let's make another

I make another train

more: I want more tapioca

many: many kind of picture

too many men here today

a bit of : I going eat a bit of my tapioca

two: you have six

I have two books

III. T男の発話資料

(A1-9) 2語期(1;7)~(1;9)

数詞 : ヒトツ/ ヒトチュ/ ヒトーチュ/ ヒタチ,フタチュ

ハンブン

(A1-10) 多語期 1 (1;10)~(2;0)

① 1語文

数詞 : フターチュ(7),ヒトチュ/ヒトツ(5)

ハンブン,(イッ)パイ(2),タクシヤン(2),モット(5)

② 2語文

数詞 : N+フタツ : アナ フターチュ

フタツ+V : フターチ ゴーゴ

モット+N(3) : N : ヒコキ,フドウ,コンキンコン

③ 多語文

イッパイ : イッパ ブーブ イプ(行く)

モット : モット ピ-(プリン) チョーダイ, モット イチゴ アルヨ

(A1-11) 多語期 2 (2;1)~(2;3)

① 1 語文

数詞：フタチュ (4), ミツチュ (4), , ヒトチュ (2)

ハンブン(4), ミンナ, イッパイ(2), タクシャン, モット

② 2 語文

数詞+N(2)：ミツチュ ミツチュ タマゴ,

モヒトツ ショベルカ-

N+数詞(2)：シュピーカ ヒト-チュ, バナナ モイッポン

数詞+V(4)：フタチュ フタチュ チョーダイ,

モ-ヒトチュ カツテクルノ,

ミツチュモ 競争スルノ, ヒトリデ マッテタノ

ミンナ+V(3)：V：コワレチャッタノ, シッテル, ノルノネ

タクサン+V(1)：V：ヤイタノ

イッパイ+N(1)：N：チャイロ

モット+N(3)：N：シャンカク, バナナ, ショ-ボ-ジドウシャ

モット+V(3)：V：タ(食)レブノ, クツチュテ, クツチュイタノ

マ-ダ+V(1)：V：アル

③ 多語文

数詞：ヒトリ オカ-チャン ニカイ イッテ オフトン

シイテ ネンネシテルカラ マタ チュケルノ,

コレ フタ-チュ カ(買)ッテ, コレ フタ-チュ チョーダイ,

コレ パン フタ-チュ カウノ, フタ-チュ ビ-ン シュル

ミンナ：ミンナ ト-(戸)アクノ

イッパイ：イッパイ イ-ッパイ イッパイ パイパイ ノムノ,

オシッコ イッパイ ナイ

モット：モット シール アルノ コン、

モット オオキイ マル(前は小さい円だったので、今度は大きな円に切って)、

シカク モット シュルノ

(A1-12) 多語期 3 (2;4)～(2;6)

① 1 語文

数詞：フタ-チュ、ヒト-チュ、モヒト-チュ、ミツチュ

モット

② 2 語文

数詞+N：ヒトチュ アカチャン、フタ-チュ シロ、ヒトリ オシッコ

数詞+V：モウヒトチュ アッタワ、ヒトリ オシッコシタノ

数詞+数詞：フタ-チュ フタ-チュ

両方トモ+N：リョウホウトモ アカチャン

③ 多語文

数詞：アトデ モヒトチュハ パトロール シテルンダッテ、

フタ-リ オカ-シャン イルノ、

モ-ヒトチュ パトロールカ- コナカッタネ、

フタ-チュ シロイト シロイト シロイト シロイト、

フタチュ キュ-キュ-シャト ハシゴシャト オ-キイノト オ-キイ

ノト チ-シャイ オ-キイノト チ-シャイノト ド-チニモ アンマ

リ アンマリ、

パトカ- ヒトチュ ナランデ イキマチュ、

パトカ-ト イッショニ シロバイト フタチュニ ナランデ、

ココニ フタチュ ナラデルノ、

タクシ- ミツチュ ミタノ

ミンナ： コレハ- コレハ コレハ コレ コレ ミンナ タクシ-

タクシヤン： ジュイブン タクシヤン キュ-キュ-シャト パトロールカート

キュ-キュ-シャ イマシュネ-

ジュイブン タクシヤン イマチュネ-

タクシヤン マシュネ

(A1-13) 多語期 4 (2;7)~(2;9)

① 1 語文

数詞： ヒトチュ, ヨツチュ, ヒトリデ

タクシヤン

② 2 語文

数詞+V/A： フターリ ノツテルノ, フターチュデ ノッタノ,

フターチュモ イツチャッタ, ヒト-チュ カッタ,

モ-ヒトチュ アッタカラ ニカイ チュメタイ,

ヒトチュ モツテクダサイ

数詞+N： ミツチュ 10エン

ミンナ+V/A： ミンナ クラ-クナツタヨ, ミンナ ナイネ

イッパイ+V： イッパイ ナラベチャッタ

タクサン+V： タクシヤン ミニイクノ

マダ+V： V： アル, アリマシュヨ, アルカナ

モット+V： モット ダシタイ(食べたい)

チョット+V： チョット ノミシュギタカラ

③ 多語文

数詞： ショイデ アヤチャントネ オカ-シャントネ ココニ アヤチャンガ

ノツテ フタリガ アヤチャンガ ノツテルノ,

モ-ヒトチュノ ワゴン, モヒトチュノ ジドウシャ コンナ コン

ナ コンナ ジドウシャ ナイ コンド コンド コレ コレ ヨ-ゴレ

タカラ モヒトチュノ ミナキャネ,

フタ-チュ アイシュクリーム デシュヨ,

フタリ フタ-リ オカ-シャンガ ノッテルノ,

モヒトチュ ホッペ ココニ コ-ナッテル,

フタ-チュ コレトコレト ドッチガ オ-キイカ?

ガチャガチャッテ パトカ-モ ガチャガチャッテ,

ヒトチュ ココハ ショ-ボ-シャ ミツチュ,

ピンクノ ジド-シャ ヒト-チュ,

ジド-シャヲネ ミツチュ ノセテネ

ハンブン：ハンブン オテテデ ガリッテ

チョット：チョット コレ キジュニ ナッテルネ

スコシ：タ-チャン シュコ-シ チョ-ダイ

ミンナ：....タ-チャン ジド-シャノ コレトカ ミンナ ガ-ガ-ガ-ッテ

ユウ ジド-シャノ タ-チャン ウゴク ジド-シャ ミンナ ガ-

ガ-ガ-ッテ ショトニ ハシルノ,

ミンナ オクチニ イレチャッタ,

ココ コッチモ コッチモ ミンナ イルヨ

イッパイ：ウン アノ イッパイ ムシ イルヨ,

モッテキタノ ホラ オカシト オシェンベトオシェンベト

オカシガ イッパイ アルヨ

タクシャン：アノ ジド-シャヲ タクシャン ミニイクノ,

タクシャン ジド-シャガ アルカラ ココニ モドシマシヨ

ウ

(A1-14) 多語期 5 (2;10)(2;11)

① 1 語文

数詞：フタリ, ヒトチュ, フタチュ, ミッチュダ

オ-ジェイダ, イッパイ

② 2 語文

数詞+V：ミッチ チュカウノ, フタリ ノッテ

N+数詞：コッチ シャンニン

ゼンブ+V：ジェ-ンブ モエルノ

ミンナ+V：ミンナ ワラッテルノ, ミ-ンナ タベチャッタワ

N+タクサン：コレモ タクシャンネ

③ 多語文

数詞：フタ-チュ コノ カミ タベチャッタ,

フォ-クリフト イチ ニ シャン シゴ,

....ココニ ミッチュ ハル, ド-シテ フタチュ アルノ?

アノ アノ アノネ コレ ヒトリ タ-チャン イルケド コレハ ナ-
チャンナノ, コレ フタ-チュ アルノ

ゼンブ: コノ タイヤノ ジェンブノ ダンプカート ジ- ガ-ドレ-ルヤナン

カモ イクノ, ヒカラ モエ ジェ-ンブ モエルノ,

タ-チャンノ オウチモ ジェ-ンブ (燃えるの)

スコシ：オカ-シャン コレ シュコシ コレ タベテ

チョット：ヒコウキ アル チョットネ

ミンナ：アト ミンナ シュキ, (怪獣は怖いけど、残りのものは好き)

コレ ミンナ ドア アケマシヨ,

コレ ミンナ レッカ-シャニ ハコンデイクヨ,

コレ ミ-ンナ タベテ

タクサン：コンナ タクシヤンノ ママデ(ミカンを食べる),
タークシヤン コオリ アルヨ,
オシッコ モット タクシヤン シタクナツチャッタ ターチャ
ン

イッパイ：イッパイ ネコシヤン チュクッタヨ,
チュチガ イッパイ ハイッテ,
コレ イッパイ イッパイ クルワネ

IV. Y 女の発話資料

(A1-15) 2 語期(1;6)～(1;11)

① 1 語文

数詞：イット(1個)(2), モーイット(3)

ハンブン(2), ゼンブヨ, ミンナ(4), モット(6), マタ(6)

② 2 語文

数詞：数詞+数詞：フタツ フタツ ミッツ

ゼンブ：N+ゼンブ(4)：ママ/パパ/Y ゼンブ/ヨ/ネ, Yノゼンブヨ

ゼンブ+V(1)：V：タベチャッタ

ミンナ：ミンナ+V(5)：V：ネンネ, ネチャッタ, ナイチャッタ, トンデ
ツチャッタ, オドッタヨ

ミンナ+N(4)：N：ピョンピョン, サンカク, ヒツジサン, クルマ

イッパイ：N+イッパイ(1)：オハナ(花) イッパイ

モット+N(1)：モット オセンベイ

マタ+N(5)：N：オシベ, ニンジンヨ, パッカ パッカ(馬), レッシン(2)

(A1-16) 多語期 1 (2;0)～(2;2)

① 1 語文

数詞：ヒトツ(2),フタツ,ミッツ

ゼンブ(2),チョットネ(2),ハンブン,ミンナデ,マタ(5),モット(3)

② 2 語文

数詞+V(5)：フタツモ アルヨ,ミッツ ダッタヨ,

ヒトツ/フタツ(2) アッタ(ヨ)

ミンナデ+N(4)：ミンナデ オ-イ/オイ/ジャンケンポン/ホイ

イッパイ+V(1)：イッパイ イッパイ アルノ

モット+V(1)：モット イルネ

マタ+N(6)：マタ 天使(ヨ/ダ)(3),席ダ(ヨ)(2),カイダン

③ 多語文

イッパイ：イッパイ ハイッテンノ オニク

モット：コレ モット イル

(A1-17) 多語期 2 (2;3)～(2;5)

① 1 語文

数詞：ミッツ,モヒトツネ,モウ 1 枚(=1 個),フタツ

ゼンブネ,両方ダネ,イッパイパイ,タクサン,モット

② 2 語文

数詞+V/A(6)：フタツ アルヨ/モツテキタノ/アッタデショ,

モヒトツ カツテキタヨ, ヒトツ ノコッテルジャン,

モウヒトツ ナイナア

N+数詞(2)：Y ハ ミッツ, チャ-チャント 3 ニン

数詞+ノ(2)：2 マイ

ゼンブ+V(4)：V：タベチャオウカナ,タベチャッタ,シナサイ,

デキチャッタ

ゼンブ+N(1):ゼンブ カラッポ

N+両方(1):Yト 両方ダネ(Yの足にもママの足にも洗濯ばさみがついて
いる)

ミンナ(デ)+V(2):ミンナデ ノッタ, ミンナ コウシテ

ミンナ+N(1):ミンナ ボート

イッパイ+V(6):V:ワタルノ,ハイッテンノ,モッテルノ,ツイテルネ,
ツケマス,トッテ

N+イッパイ(1):オサカナガ イッパイ

マダ+V(2):V:アマッテル,ハイッテルカラネ

モット+V(2):V:イレルヨ,チョーダイ

マタ+N(1):ツミキ(ガードレールがある)

③ 多語文

数詞:Yノフタツ アル,4ガ アル スプーン (4本がある),

2ツ タマゴ イレナクッチャ,フタツ アルヨ オマメ,

Yノオテテ ミッツダ, ママニアゲル 4本ダヨ,

マタ カイニイクノ ミッツ, ママモ フタツ ツケヨウカ,

ママモ ヒトツ モッテナサイ

ゼンブ:Yモ ゼンブ タベタカラ

チョット:チョット オチャ イレルネ

ミンナ:ミンナ ボート ノッテル, ミンナデ パン モッテルヨネ

イッパイ:イッパイ 洗濯バサミ モッテイマス,

ロンドンバス イッパイ デスヨネ,

ソコニ イッパイ アルカラ, マダ アルカラネ イッパイ

マダ:マダ ペンギン アルヨ,

マダ レモンチャン ハイッテイルカラネ,

マダ アルカラネ イッパイ

(A1-18) 多語期 3 (2;6)~(2;8)

① 1 語文

数詞：一匹,8 匹ダ,13 匹,2 人(=2 枚),2 ツ(ダ),モウ 1 枚

ハンブンコ,両方,ゼンブデ,モット

② 2 語文

数詞：N+数詞：スイスイ 8 匹ダ

ゼンブ+V：V：タベチャッタ,ナラベチャッタネ

N+ゼンブ：Y ゼンブ

ミンナ+V：トツテ

イッパイ+V：カ(買)ッタネ

モット+V：アルヨ

③ 多語文

数詞：一匹ハ何ダツケ, オヤマノフタツナクナッチャッタヨ,

ヒトリデシテテ, フタツノ 5,

モヒトツ何ガイテンノカナ-ッテヨンデ,

オヤマヒトツガナクナリマシタ, コレフタツニナルヨ,

ヒトツダケアルノ コレ ママハフタツ 3 ガフタツ,

ソコニモ 4 フタツ, ママモヒトツトツテ,

1本ナイカナ-ナイカナ-トオモッテ カッテキタノ,

コンドハ 2ヒキモラオウネ(葉を 2 枚),1本 2本モラウネ

ゼンブ：ヒキモ ゼンブタベチャッタ,

コレデゼンブミタイダ,

コレデゼンブダヨ,

コレタベチャッタノ ゼンブ,

コレゼンブタベチャッタノヨ,

ソレYノゼンブ

両方：両方マイチャンシテ(髪を2ツ分けてゴムでくくって)

チョットダケ：チョットダケ 青ニシチャッタノ

ミンナ：ミンナデ ト-ンスルノ,

ミンナ トッテクダサイ

イッパイ：イッパイ 8ニナルワヨ,

コレガ イッパイ 3ガ イッパイイッパイニナルヨ,

チャイロ/クロ/オレンジ イッパイ ツカッタモン(ネ)

タクサン：ママハ タクサン モッタラ, ママモ タクサンモッテヨ

モット：モット アレ チョ-ダイ, Yニ モット アル

(A1-19) 多語期 4 (2;9)~(2;11)

① 1 語文

数詞：ヒトリ, 1 コ, 3 コ, ヒトツメ, フタツメ, 3 コメ (=3 個), 2 枚

② 2 語文

N+数詞：オカネ 2 枚 2 枚 3 コ

数詞+V：ヒトリニ ナルノ, モウヒトツ アッタ

ミンナデ+V：ミンナデ 分ケヨウ

モット+V：モット クダサイ/アリマス

マタ+V：マタ アッタ

マダ+V：マダ アルノ

③ 多語文

数詞：2人ノ オマチカネノ メロンデス,ヒトリノ テガ ココ

ニアル カラタベレナイノカナ,1コズツヲ ナ(投)ゲマス,

オナベニ 1ツノ チャイロイボタン,

モ-1ツノ スイカハ ドコニイッチャッタノ,

1コ クサ チョ-ダイナ,

2ツ ダワッテヨンデ,

アト ヒトツ アルワ, ヒトツ アリマシタノデ トッチャイマシタ,

ボタンノ チャイロイヒトツ トッチャイマシタ,

Yハ 1トトツ(1コずつ) トルノヨ

両方：両方ノ テ デ モッテクレル

ハンブン：ママノ ハンブン 1コ チョ-ダイッテ ヨンデ

スコシ：スコシノ ボタン,

…リンゴヲ コノリンゴヲ チョット ミ ピョンピョント

ミニ-チャンニ チョ スコシ ワケテクレナイカナ,

Yノ クレンノ スコシ ッテ ヨンデ,

シコシ Yニモ ワ(分)ケテネ

チョット：…リンゴヲ コノリンゴヲ チョット ミ ピョンピョント

ミニ-チャンニ チョ スコシ ワケテクレナイカナ,

チョット オ皿ニ イレヨウカ

ミンナ：ミンナヲ ワッショイ ワッショイッテ アノ ヒッパッテイコ

ウ, ミンナノ オマチカネノメロンデス,

ミンナガ トッタンデシュ-

イッパイ：イッパイノ ボタン/ツミキ/ゴハン

タクサン：タクサンノ ゴハンダ

V. K男の発話資料

(A1-20) 1語期(1;4)～(1;10)

パイ/イッパイ

(A1-21) 2語期(1;11)～(2;1)

① 1語文

数詞：タイ/ア-タイ/モ-イッカイ(32)(=もうひとつのお皿をちょうだい,
もう1つのドーナツがある,ケーキ、ミカンを食べ終えたのでちょう
だい)

パイ/イッパイ(42)

② 2語文

モ-イッカイ+V(1)：モ-イッカイ アッタ(もう1つミニ-チャン人形があ
った)

モ-イッカイ+N(5)：ア-タイ ワン(父親がご飯のおかわりに炊飯器に近づ
くと),

ア-タイ ベェ(=もう1枚せんべいいるの?),

ア-タイ ジャー(=また牛乳を入れて),

ア-タイ マメ,ア-タイ ブーブー

N+モ-イッカイ(2)：ママ ア-タイ(=ママ,また牛乳入れて/もう1つパン食
べて)

モ-イッカイ+N(1)：ア-タイ ママ

N+イッパイ(2)：ボー パイ(=ボウロをいっぱいちょうだい),

ママ イッパイ(=ママ,牛乳をいっぱい注いで)

(A1-22) 多語期1(2;2)～(2;4)

① 1語文

数詞：モ-イッカイ(14),イッコ,モ-イッコ

ハンブun(3),チョット(2),イッパイ(11),モット

② 2語文

モウ 1 コ/1 ツ+A(2) : A : ナイ,ヘン

モ-イッカイ+V/A(5) : V : チョ-ダイ(2),アッタ,A : イヤ,ナイ

モ-イッカイ+N(6) : N : ミヤン(みかん),ブ-ブ-(2),パン,トット(汽車)等

N+モ-イッカイ(6) : N : ギュウギュウ(牛乳)(2),ブ-ブ-,ママ(2),K

ハンブun+A(1) : A : イヤ

ゼンブ+N(8) : N : K ノ(4),K,ノンノ,アメンボ,クマ

N+ゼンブ(ノ)(2) : N : K

ゼンブ+V(1) : V : ホシイ

N+イッパイ(12) : N : 字,リンゴ,ヒト,ギュウギュウ(牛乳),チッチ,
石,お湯等

イッパイ+N(2) : N : 鯉,ギュウギュウ(牛乳)

イッパイ+A/V(2) : A : ナイ,V : チョ-ダイ

③ 多語文

ハンブun : ハンブun イヤイヤ オオキイ(=食パンを半分にしないで、大きい
いままでちょうだい)

イッパイ : ノンノ イッパイ チッチ(=お父さんがいっぱいおしっこした)

モット : モット 牛乳 チョ-ダイ

(A1-23) 多語期 2 (2;5)~(2;7)

① 1語文

数詞 : ヒトツ,モヒトツモ,モ-イッコ(ハ),モ-イッカイハ,ヒトリ,

3 ツ,3 ニン

ゼンブ.チョット,ミンナ(デ),イッパイ

② 2 語文

数詞+V/A(28) : 数詞 : モウ 1 コ/1 ツ, 1 コ, 1 つ, 2 つ, ナイ,

V : アッタ, オチタ, キタ, チョーダイ, タベル, デテクル等

ヒトリ+N(3) : N : K(2), ママ

N+ヒトリ(1) : N : クルマ

モ-イッカイ+V(3) : V : アッタ(3)

モ-イッカイ+N(3) : N : 納豆, ブドウ, ドコ

ゼンブ+N(10) : N : Kノ(4), 何, パトカー, ゴハン, ユーレイ等

ゼンブ+V(17) : V : アッタ(3), チョーダイ(3), 取ッチャッタ, ハシッテル等

ハンブンコ+V(1) : アッタ

スコシ+V/A(2) : チョウダイ, ナイ

チョット+V(3) : V : チョウダイ(2), タベルノ

③ 多語文

数詞 : ヒトリ : K ヒトリ イク

ヒトツ : オト-シャン ヒトツ ア-クン イッパイ

ゼンブ : ゼンブ ア-クンノ ス(=です), ホン ゼンブ Kノ

チョット : チョット アメ フル, K男 イッパイ ママ チョット

ミンナ : ミンナ パパト ママト Kト

イッパイ : イッパイ ゴホン(本) ダソウ,

ニモツ イッパイ ブ-ブ-(=I物をいっぱい積んだ車),

ア-クン イッパイ イル ママ チョット,

ママ イシ イッパイ, ママ タネ イッパイ,

オモタイ ホン イッパイ, K ホン イッパイ,

オト-シャン ヒトツ ア-クン イッパイ,

K イッパイ ママ チョット,

アリ イッパイ イル,カシャ イッパイ デテクル

タクサン : キシャ タクサン アルノ

(A1-24) 多語期 3 (2;8)(2;9)

① 1 語文

数詞 : モウイッコ(ハ), ゼンブ, ハンブンダ, チョット

② 2 語文

モ-イッコ+V(9) : V : アッタ(2), アル(2), チョ-ダイ(2), モツテイク, トツテ,
ナイ

モ-イッコ+N(3) : N : オカシ, キュウキュウシャ, コンペイトウハ(金平糖
は)

モウヒトツ(モ)+V(2) : モウヒトツモ アッタ, モウヒトツ キタ

数詞(モ)+V/A(5) : フタツモ アゲナイモ-ンダ/アッタ, フタツ ナイ,
ヒトツ アゲナイモ-ンダ, 1 コ チョ-ダイ

数詞(モ)+N(2) : ヒトツ カシャ, フタツモ 体重計

数詞+V(1) : ヒトリ イッチャッタ

N+数詞(1) : オリバー ヒトリ

ゼンブ+V(10) : V : モツテイル, モツテイク, タベチャオウ,
タベチャウヨ, トツチャウ, トツチャオウ, チョ-ダイ,
ノンジャッタ, ノセヨウ

ゼンブ+N(4) : N : クルマ, シュッポッポ, イジワルカシャ, ア-クンノ

スコシ+V(1) : V : ハイッテイル

N+スコシ(ヨ)(2) : クルマ スコシヨ, オト-シャン スコシ

ミンナ+N(1) : N : オイエ(=みんなの家)

イッパイ+V/A(5) : A : ナイ, V : イレヨウ, ハイッテル, ダシテル,
モツテキタ

N+イッパイ(3) : N : ゴ本, K(2)

タクサン+V(1) : ホシイ

N+タクサンヨ(1) : シュッポッポ

③ 多語文

ヒトツ/フタツ : ヒトツノ アイヌ, 3ダイノ 電車ガ依依(3台の

電車が描かれているバンドエイドがいい),

Kクン フタツモ ヤッタノ,

ママ ヒトツ アゲナイモン,

リンゴ ヒトツ アッタ

モ-イッコ : モ-イッコノ ドラエモン, モ-イッコノ アイヌハ?

モ-イッコ アタラシイ ホン チョ-ダイ,

モ-イッコ ドコ イッチャッタノ

ヒトリ : パパ ヒトリ ス-パー イッタノ,

Kクン ヒトリ イコウ, ジェ-ムズ ヒトリ イクノ オリバーモ

ゼンブ : ゼンブ ビデオ ホシイ, ゼンブ キイロ ハイッテル,

ゼンブ アル コレト コレト

スコシ : チャワンムシ スコシ ナッチャッタ

ミンナ : ドウシタノ ミンナハ?

イッパイ : イッパイ センロ アルヨ, ヒトガ イッパイ,

オカシ イッパイ イレヨウ, コレハ カモツ イッパイ

ハイッテンノ, ミカン イッパイ アル

Appendix A2 : 「出来事」の数量を表す場合の発話資料である。

(数字)は、その表現が発話資料の中で使われた回数を示す。

I. ALLISON の発話資料

(A2-1) 1 語期(1;4)(1;7)

more(6)

more wìdò (1)

(A2-2) 2 語期(1;8)

again(1),more(5)

(A2-3) 多語前期(1;10)

① 2 語文

V+again(2): V: try, squeeze

more again

② 多語文

again: drink apple juice again. ride truck again.

(A2-4) 多語後期(2;4)(2;10)

① 多語文

again: I want put him together again Mommy.

once: I guess we ate a ice cream sandwich here once.

almost: and then Mommy gets it almost.

II. EVE の発話資料

(A2-5) 2 語期(1;6)~(1;8)

① 1 語文

again(9)

② 2 語文

not again.

Hum#again. again Hum

③ 多語文

again: Eve (be)hind Cromer again. Eve have (a)gain.

too: Eve closet too.

(A2-6) 多語前期(1;9)(1;10)

① 1 語文

again(4),too(1)

② 2 語文

V+again(2):V: drink, open

N+too(7):N: me(3), Mom(2), Papa, Fraser

③ 多語文

first: first baby Sarah drink bit. I drink my grape juice first.

too: Cromer drink too.

again: draw lady again.

(A2-7) 多語後期 1 (1;11)~(2;1)

① 1 語文

more(1)

② 2 語文

N+too(9):N: me(3), Eve, mine, Papa, you, Cromer, Cathy

③ 多語文

first: we have put those in first.

too: you hammer too.

some more: you hammer some more.

a little bit: let me taste it a little bit.

again: I can push it together again

(A2-8) 多語後期 2 (2:2)~(2;4)

① 1 語文

again(2)

② 2 語文

N+too(5):N: me(2),Papa(2),I

③ 多語文

first: you have read that first.

again: I throw it again.

too: and Papa too.

III. T 男の発話資料

(A2-9) 多語期 1 (1;10)~(2;0)

① 1 語文

マタ(14),モット(6),Xモ(5)

② 2 語文

マタ+V/A(2): V: カ(買)う, A: イタイイタイ

モット+A(1): A: アッタカイ

マタ+N(3): N: チャイロ(茶色の饅頭),コキ(雪),イチゴ

マタ+N(6): N: リン,コンコン,ポトン,ア-ア,ゴチュン,

ピョンピョン(動作の一部)

③ 多語文

マタ: マタ チャーチュ (=シャツ) ナイネ

(A2-10) 多語期 2 (2;1)~(2;3)

① 1 語文

モット(10), マタ(3), モーイチド, チョット

② 2 語文

マタ+V : V : シュル

モット+V : V : シュルノ

モイチド+V : V : シュルノ

イチュモ+V : V : ハ(貼)リル

マタ+N(3) : N : パイパイ, ウンチ, リンゴ

モット+N(2) : N : シュ-ン, コチョコチョコ

N+チョ-ット : N : パイパイ

③ 多語文

マタ : マタ オカ-チャン アタマ シュルノ,

ケタク(地下鉄)デンシャ マタ カウ

イツモ : イチュモ ハ(貼)リユン コンコン

スコシ : ビチビチ シュコ-シ ビチビチ ユッタノヨ

(A2-11) 多語期 3 (2;4)~(2;6)

① 2 語文

マタ+V : V : タベルノ-, コ-ヤッテ, ミニイキマシヨウネ

マタ+N : マッタ オイシャシャンニ(行かなきゃ)

モット+A : モット イタ(痛)-クナル

チョット+V : チョット ミテ, チョットシカ マワラナイネ

② 多語文

マタ : マタ アラ アタラシイノ ダシマシヨウ

イツモ : イチュモ コレガ シュキナノ

アンマリ：アンマリ コレ コナカッタネ

(A2-12) 多語後期 4 (2;7)~(2;9)

① 1 語文

モット, マタ, タクシャン

② 2 語文

マタ+V/A : V : ナラベテ, ノボッテルヨ, イタイタ(痛い痛い顔を描く)

モット+V : V : ヨンデ, ヤッテ, ナ(鳴)ラシテ

チョット+V : V : マッテ, ネルネ, モエテルノ, ドイテ

シュコシ+V : V : クモッテル

ヨク+V : V : ネタヨ, ハシルネ,

N+マタ : コレ マタ マタ(アイス買いに行く)

A+タクサン : コンナ タクシャン

③ 多語文

マタ：マタ アイシュクリーム カイマシヨ/モライニイッタノ,

ターチャン マタ コレデ イキマシュ

チョット：チョット オカ-シャン ドイテ,

コレ チョット シューリ シテル

イツモ：イチュモ コドモノ バングミ ハタケニイル オカ-チャン,

ココニ イチュモ チュカマッテ

IPPAI : オカ-シャン コウユウノ IPPAI ミタコト アル?

ヒトツズツ : コウヤッテ ヒトチュジュツ コンナフウニ

ヒト-チュジュチュ マンナカニ イレテネ

タクサン : ココモ フフファ モット タクシャン (くすぐって)

(A2-13) 多語期 5 (2;10)(2;11)

① 2 語文

ヒトツズツ+V: ヒト-チュズツ オシエテ

チョット+V: チョット ミシエテ

ヨ-ク+V: ヨ-ク ミシエテ

モット+V: モット シャガシタノ

マイニチ+V: マイニチ クルネ

マタ+V: マタ タッタ, マタ ミテテゴラン

マタ+A: マタ チッチャイ(絵本にまた小さい人形が登場)

マタ+N: マ、マタヨ ブ-ン

② 多語文

マタ: マタ ボ-シ ガブルノ, オカ-シャン マタ シテ

チョット: チョット オカ-シャンモ ショトニ デテミテ,
ユキ ミテ チョットネ

スコシズツ: ドンドンドンドン シュコ-シジュツ イッテル

ナカナカ: ナ-カナカ オバチャン コナイネ

ヨク: アノ コレ ヨ-ク ミテ

イツモ: チョット コウユウ ジドウシャ イチュモ ウッテルカモ シレ
ナインダ

ズ-ト: アノ ジュ-ト イタトコロ

イッペンニ: コノ オオキイママデ イッペンニ カワヲ タベチャウノ

IV. Y女の発話資料

(A2-14) 2語期(1;6)~(1;11)

① 1語文

モ-イッカイ(ヨ)(19), マタ(ネ)(13), モット, Xモ(ママも, パパも, コッチ/コレモ等)(46)

② 2語文

マタ+N(1) : N : プッ

N+マタ(1) : デンシャ マタネ

モ-イッカイ+N(1) : モ-イッカイ ノンタン

モ-イッカイ モ-イッカイ, モイッカイ マタ, マタ モチョット

(A2-15) 多語期1(2;0)~(2;2)

① 1語文

マタ(73), チョットダケ,

Xモ(37)(ママモ, コッチモ, アンヨモ, オズボンモ等)

② 2語文

マタ+N(2) : N : ジャ-, ボール

マタ+V(3) : V : マワッタヨ, タッテルヨ-, ヤッテイル,

マタ+A(2) : A : ナイネ, イ(痛)テ

モイッカイ+V(1) : V : ステターイ,

チョット+V(1) : V : カシテ

③ 多語文

マタ : マタ クルクル オドッテマス, マタ イス スワッタネ,

マタ シタデ ヤロウヨ, マタ バンバン ヤロウヨ,

マタネ ミズイロ デス, マタ ブ-ブ- イタ,

マタ ゴ-サン ミヨウ

(A2-16) 多語期 2 (2;3)～(2;5)

① 1 語文

マタ,モ-イッカイ

② 2 語文

マタ+V(17) : V : ミタイノ,ツクンノ,シヨウカ,ヨンデ,(お)チテタ,
カクシタダロウ,イレテクルネ/イッテクルネ,
ジャースルヨ,デキタヨ-,アラウノ,イレマス/イレタヨ,
キナサイヨ,カイト,オキタ,カクシタ

マタ+N(2) : N : ビリビリ,マタネ Y

モッカイ+V(5) : V : ツクッテ,シヨウカ,ヤロウカ,カゾエテミ
ヨウカ,ジャンケンポンシヨウ

(モ-)チョット+V(4) : V : イクネ,ツクッテミテ,シテ,ネンネヨ

V+チョット(2) : ドイト チョット,ヨンデミヨウ チョット

マダ+V(1) : マダ 洗ッテイルンデス

N+マダ(1) : ジジ マダ(風呂に入っている)

③ 多語文

マタ : マタ レモン カケマス, カラスノパンヤサン マタ イク

モウイッカイ : モイッカイ チュー シチャッタネ-

スコシ : イマ スコシ キコエル

チョット : コレガ シタイノ チョット

(A2-17) 多語期 3 (2;6)～(2;8)

① 1 語文

マタ(ネ)(7),モッカイ(ネ)/モ-1回(7),スコシ

② 2 語文

数詞+N : モウ 1 ツ ウント(うんこ)ダ,3 ツ ウントダ,2 ツ ポン

数詞+A : モウ 1 ツ ナイナー

チョット+N : N : 失敗ダナ/ワ(3), ヒトヤスミ, シツレイ

チョット+V : V : マッテ

イッパイ+V : V : シヨウ, スルヨ, ケズリマシタ

マタ+V : V : シヨウヨ(2)カクヨ, ヨウモウヨ

マタ+N : マタ クリア-ヨ

モ-イッカイ+V : ツクロウ

イッタン+V : ケシテ

③ 多語文

イッペン : イッペンノ 2ツノコトは 2ツノコトナノヨ(=電卓のディスプレイに1度に99というように9を2つ出すことは9を2回押すことである),

8ニ イッペンニ シヨウネ, 8ニイッペン2ツダモアルヨ

マタ : マタ ヒトヤスミシテマス/読ムンデス/完成シヨウ/カイテミテ等,
カゾエテミテ マタ, 動物園 オナカスイタ マタ

チョット : チョット ヒトヤスミシテンノ/ヌレタケドネ/オテテ バッチクナッチャッタ, チョットダケ ヌレタラネ,
パパ チョット イッテミテ,

スコシ : スコシワラッテルネ-ツテヨンデ(丸くなってるねって言って),
スコシワラッテルネ-ツテヨンデ(丸くなってるねって言って),
ホントウ スコシ 丸クナッテルネ-

ヨク : ヨク覚エマシタツテヨンデ(言って),

モウイッカイ : モウイッカイ オナカスイタ/カイテミテ アヒル

モット : モット サマシテアゲル

イッパイ : チャ-チャンモ イッパイイッパイシテ 7ヨ,
コンナニ イッパイケズッタ,
アマリリス イッパイ オオキクナッター

(A2-18) 多語期 4 (2;9)~(2;11)

① 1 語文

マタ(ネ),モ-チョット,モツカイ

② 2 語文

チョット+V : V : マツテ,ミテミヨウ

マタ+V : V : 歌ツテ,ヤルヨ-

モット+V : モット シテ-

③ 多語文

マタ : マタ パズルヤロウ, ア-ソ-ユ- マタ シタコトアルワネ-ツテ
ヨンデ(言ッテ)

(モウ) チョット : モ-チョット Yノ方ムイテ,

チョット オナカガスイテキタナ

(モウ) イツカイ : モツカイ ミンナデ イタダキマス,

イツカイ K男ノママがココニキタヨ

モウスグ : Yハ モ-スグ 完成シチャウワ

V. K男の発話資料

(A2-19) 1語期(1;4)~(1;10)

指一本立てる(1;5), 指+チ/タ/カ(1;6), 指, 指+チ/テ/タイ, 指+タイ(カイ), タイ(カイ)(1;7), 指+タイ(カイ), タイ(カイ)(1;8)

(A2-20) 2語期(1;11)~(2;1)

① 1語文

タイ/カイ/モ-タイ/ア-タイ(58), モ-イッカイ(2), Kモ(3)

② 2語文

モ-イッカイ+N(4): タイ パパ(=もう一回/またしまじろうのパ
パがでてくるビデオがみたい),
タイ チッチ(=もう1回 トイレに行く),
ア-タイ エンエン(=また 泣いて),
モ-イッカイ ユキ(=また 雪を見に外につれてって)

(A2-21) 多語期1(2;2)~(2;4)

① 1語文

モ-イッカイ(8)

② 2語文

イッパイ+V(1): V: ネンネ

モ-イッカイ+A/V(5): A: イヤイヤ, イヤ, イタイ, V: ネンネ, チッチ

モ-イッカイ+N(3): N: 鼻, コッコ-, バン

N+モ-イッカイ(3): N: トット(汽車), K, ノンノ

③ 多語文

モウイッカイ: K モ-イッカイ ネンネ, ママ モ-イッカイ ガォ- (=ママ
もう1回ガォ-つと四つんばいになって)

(A2-22) 多語期 2 (2;5)~(2;7)

① 1 語文

モツカイ, モーイツカイ(ダ), マタネ

② 2 語文

ゼンプ+V(1) : V : 開イテイル(=網戸が開いている)

スコシ+V(1) : V : 開イテイル

チョット+V(3) : V : オイデ(ヨ), ミル

チョット+N(1) : N : 脱線

マタ+V(4) : V : キタ(ヨ), クルネ, アゲルヨ

モーイツカイ+V : V : スル

③ 多語文

マタ : マタ デンシャ キタ, シュツシュツポツポ マタ キタ

(A2-23) 多語期 3 (2;8)(2;9)

① 1 語文

モーイッコハ(=もう 1 回は)

② 2 語文

スコシ+V(2) : V : ミエル, ハレテルヨ

チョット+A/V(4) : A : イイ, V : ミタイ, ミセテ

イッパイ+V(2) : V : ミエル, ミエナイ

モーイッコ(モ)+V(3) : V : スル

モーイツカイ+V(4) : V : スル, シタイ

モーイツカイ+N(2) : N : ジョウバンセン, チョセン(=千代田線)

マタ+V(1) : V : モツテキタヨ

マタ+N(1) : N : ヒコウキ

③ 多語文

マタ：マタ 神社 イッテ イイヨ

イッパイ：イッパイ シゴト アルモン，シゴト イッパイ アル

チョット：チョット オイテ イイ，ママ チョット 持ッテ，

ママ オイデ チョット

モウイッカイ：モウイッカイ 神社 イッテ

Appendix A3: A1 と A2 に基づいた数量表現の分布に関する分析である。

I. ALLISON の発話資料の分析

Allison は(1;0)に *again* で「出来事」の数量を表わし、(1;4)に *more* でまず「物」、その後「出来事」の数量を表わした。

「物」の数量を表わす場合、1語期(1;4)から *more+N* という2語文がみられた。1語期から多語後期(2;4)(2;10)において、*more+N*, *more+Adv*, 数詞+N, *all+V* がみられ、*more+N* が多く使われた。多語後期では、主語の位置に *all*、目的語の位置に *some, more*、名詞の前位位置に *all, some, more, much, one*、述語の位置に *much* が使われた。

「出来事」の数量を表わす場合、多語前期(1;10)に *V+again*, 数量詞+*again* という2語文がみられた。多語前期から *again* が文末で使われ、多語後期に *once, almost* の文末での使用がみられた。大人の文法では *almost* は通例、文中に生起する語である。

II. EVE の発話資料の分析

1語期の発話資料がないために、数量表現が表わす最初の意味は何であるのかは不明であるが、2語期(1;6)~(1;8)では「物」の数量も「出来事」の数量も表わされていた。

「物」の数量を表わす場合、2語期に *more* という1語文や *another/more/ two+N* という2語文が使用された。多語文では *another, some* の名詞の前位位置での使用がみられた。多語前期(1;9)(1;10)では、主語の位置に *all*、目的語の位置に *some, more, two*、名詞の前位位置に *all, some, another, more, two, a piece/drink of* が使われた。多語後期1(1;11)~(2;1)では、名詞句の直後/同格の位置に *all*、名詞の後位位置に *all*、名詞の前位位置に *any, much, a lot/bit of* が使われた。多語後期2

(2;2)(2;3)では、部分構造の主要部位置に *all, both, some*、名詞の前位位置に *many*、名詞の直後/同格の位置に *both* が使われた。

「出来事」の数量を表わす場合、2語期に、*again* という1語文や *NEG+again, N+again, again+N* という2語文が使われた。多語文では *again* や *too* が文末で使われた。多語前期に *first* が文頭と文末で使われた。多語後期1に *some more, a little bit* が文末で使われた。

III. T 男の発話資料の分析

T 男は1語期(1;0)~(1;6)には数量表現を使用しなかった。2語期の(1;7)に「物」の数量を表わすために「ヒトチュ」が使われた。多語期1(1;10)~(2;0)から「出来事」の数量を表わす数量表現が使われるようになった。

「物」の数量を表わす場合、2語期(1;7)~(1;9)に「ひとつ」「ふたつ」「はんぶん」という1語文が使われた。多語期1に「ふたつ+V」「N+ふたつ」「もっと+V」という2語文が使われた。多語文では、「いっぱい」が名詞句の左方/先行の位置に、「もっと」が副詞的付加詞の位置に生起する発話文がみられた。多語期2(2;1)~(2;3)では、「数詞+N/V」「N+数詞」「みんな+V」「たくさん+V」「いっぱい+N」「もっと+N」「もっと/まだ+V」のような多様な2語文が使われた。多語期1/2(1;10)~(2;3)でみられる2語文は「数量表現(数詞/みんな/もっと/たくさん/まだ)+V」「数量表現(もっと/数詞/いっぱい)+N」「N+数量表現(数詞)」であった。3つの形式のなかで、「数量表現+V」という形式が一番多く使われた。具体的には「数詞+V」「もっと+N」が多く使われた。多語期2でみられる多語文では、数詞や「いっぱい」が名詞句の右方/後続の位置で、数詞や「みんな」が名詞句の左方/先行の位

置で使われた。多語期 3 (2;4)~(2;6)では、「たくさん」が名詞句の左方/先行の位置で使われた。多語期 4 (2;7)~(2;9)では、数詞が主語の位置と名詞の前位位置で使われた。多語期 5 (2;10)(2;11)では、「ぜんぶ」が名詞の前位位置で使われた。

「出来事」の数量を表わす場合、多語期 1 に「また」「もっと」という 1 語文や「また/もっと+V/A」「また+N」のような 2 語文が使われた。多語文では「また」が文頭で使われた。多語期 2 では、「いつも」が文頭、「すこし」「また」が文中で使われた。多語期 1/2 では「数量表現+N」「数量表現+V/A」「N+数量表現」が使われ、その中で「数量表現+N」、具体的には「また+N」がよく使われた。多語期 3 から「数量表現+V」が多く使われるようになった。「あんまり」が文頭で使われた。多語期 4 では文頭に「ちょっと」、文中に「ちょっと」「いつも」「いっぱい」、文末に「たくさん」が使われた。多語期 5 では、文頭に「なかなか」、文中に「よく」「ずーと」「いっぺんに」「すこしずつ」、文末に「ちょっと」が使われた。

IV. Y 女の発話資料の分析

Y 女は 1 語期 (1;0)~(1;5)には数量表現を使用しなかった。2 語期 (1;6)~(1;11)に「物」の数量や「出来事」の数量を表わす数量表現を使用した。

「物」の数量を表わす場合、2 語期に「いっこ」「もういっこ」「はんぶん」「ぜんぶ」「みんな」「もっと」「また」という 1 語文やそれらを含む 2 語文が使用された。2 語期と多語期 1 に相当する (1;6)~(2;2)に使われた 2 語文は、「数量表現 (また/みんな/みんなでもっと) + N」「数量表現 (数詞/みんな/ぜんぶ/いっぱい/もっと) + V」「N+数量表

現（ぜんぶ/いっぱい）」が使われ、そのなかで「数量表現＋N」が一番多く使われ、具体的には「また＋N」がよく使われた。多語期 2 (2;3)~(2;5)になると、「数量表現（数詞/いっぱい/ぜんぶ/みんな（で）/まだ/もっと）＋V/A」「数量表現（ぜんぶ/両方/みんな/また）＋N」「N＋数量表現（数詞/両方/いっぱい）」が使われ、そのなかで、「数量表現＋V」が一番多く使われた。具体的には「数詞/いっぱい＋V」がよく使われた。この段階以降も、数量表現は名詞と結びつく場合はあるが、よく使われる形式は「数量表現＋V」であった。

多語文においては、多語期 1 (2;0)~(2;2)に「いっぱい」が名詞句の左方/先行の位置に、「もっと」が副詞的付加詞の位置に生起する発話文がみられた。多語期 2 (2;3)~(2;5)では、主語の位置に数詞、名詞句の左方/先行の位置に数詞や「ちょっと」、述語の位置に数詞や「いっぱい」、副詞的付加詞の位置に「まだ」が使用された。多語期 3 (2;6)~(2;8)では、名詞の前位位置に数詞、名詞の後位位置に数詞、名詞句の右方/後続の位置に「ぜんぶ」「いっぱい」が使われた。多語期 4 (2;9)~(2;11)では、主語と目的語の位置に「みんな」、名詞の前位位置に「両方」「すこし」「いっぱい」「たくさん」、名詞句の右方/後続の位置に「すこし」「ちょっと」が使われた。

「出来事」の数量を表わす場合、2語期に「もういっぱい」「また」「もっと」のような1語文や「また/もういっぱい＋N」「N＋また」のような2語文が使われた。多語期 1 では「数量表現（また/もういっぱい/ちょっと）＋V/A」が多く使われた。「また」が文頭に使われた。多語期 2 では、2語文において「数量表現＋V」がほとんどを占めるようになり、「また＋V」がよく使われた。文頭に「もういっぱい」、文中に「また」「すこし」、文末に「ちょっと」が使われた。多語期 3 では文頭に

「ちょっと」「よく」「すこし」「もっと」、文中に「ちょっと」「いっぱい」「いっぺん(に)」、文末に「また」、名詞の前位位置に「いっぺん」が使われた。多語期4では、文頭に「もうちょっと」、文中に「もうすぐ」が使われた。

V. K男の発話資料の分析

K男は1語期の(1;7)に「出来事」の数量を表わすために「カイ/タイ(もういっかい)」、(1;8)に「物」の数量を表わすために「パイ(いっぱい)」を使用した。

「物」の数量を表わす場合、1語期(1;4)~(1;10)に、「いっぱい」という1語文を使用した。2語期(1;11)~(2;1)に「もういっかい」や「いっぱい」という1語文とそれらを含む2語文が使用された。2語文では、「もういっかい+N」「N+いっぱい/もういっかい」「もういっかい+V」が使用され、そのなかで「もういっかい+N」がよく使われた。

多語期1(2;2)~(2;4)では、「いっこ」「もういっこ」「はんぶん」「ちょっと」「もっと」という1語文やそれらを含む2語文が使用された。2語文では、「N+数量表現(いっぱい/もういっかい/ぜんぶ)」「数量表現(ぜんぶ/もういっかい/いっぱい)+N」「数量表現(もういっかい/もういっこ/いっぱい/はんぶん/ぜんぶ)+V/A」が使われ、2語期に比べて「数量表現+V」の使用頻度が増加した。多語文では、「もっと」が副詞的付加詞の位置で使われた。

多語期2(2;5)~(2;7)と多語期3(2;8)(2;9)では、2語文においては、「数量表現+N」「N+数量表現」も使われるが、「数量表現+V」が一番多く使われるようになった。具体的には、「数詞/ぜんぶ/いっぱい+V」がよく使われた。多語文では、多語期2(2;5)~(2;7)で、名詞句の右方/後

続の位置に「ぜんぶ」「いっぱい」「たくさん」、名詞句の左方/先行の位置に「ちょっと」「いっぱい」が使われた。多語期3(2;8)(2;9)では名詞の前位位置に数詞、名詞句の右方/後続の位置に数詞や「すこし」、名詞句の左方/先行の位置に数詞や「ぜんぶ」、述語の位置に「いっぱい」が使われた。

「出来事」の数量を表わす場合、1語期にK男が空中遊び(高い高い、飛行機)、お馬さん、積み木、滑り台、紙破り、ボール蹴り、牛乳飲み、相撲等いろいろな遊びの繰り返しを望む時や自分でする時に「もういっかい」のカイだと推測される「カイ/タイ」を発話した。

2語期では「もういっかい」や「もういっかい+N」が使用された。多語期1では「いっぱい/もういっかい+A/V」「もういっかい+N」「N+もういっかい」のような2語文が使用された。「もういっかい」が文中で使用された。多語期2では、2語文においては「数量表現+V」がほとんどを占めるようになった。「また」が文頭と文中で使われた。多語期3では、文頭に「いっぱい」「ちょっと」「もういっかい」、文中に「いっぱい」「ちょっと」、文末に「ちょっと」が使用された。

単語の使用に関して、大人の場合は「出来事」の数量を「もういっかい」で、「物」の数量を「もういっこ」で表わす。K男は「アータイ/もういっかい」という語を1語期で「出来事」の数量に対して用い、2語期で「物」の数量に対しても用いた。その後、「もういっこ」という語を多語期1で「物」の数量に対して用いると、多語期3で「出来事」の数量に対しても用いた。

Appendix B 実験に関する資料

Appendix B1: 実験室と撮影・録音装置

東綾瀬保育園の園児64名は、保育園の休憩室で実験を行った。約8畳の休憩室に、背の低い小さなテーブルを置き、それをはさんで実験者と被験児が対面できるようにした。撮影はデジタルビデオカメラ(Sony DCR-PC10)を用いて行った。カメラはなるべく実験者と被験児を写し、被験児がカメラに関心を持たないように3脚で固定した。録音はテープレコーダー(Sony TCM-59)を用いた。

他の保育園に通っている園児11名の子どもは、被験児宅または筆者宅で1名ずつ実験を行った。この場合はテープレコーダー2台を置き、録音のみを行った。

Appendix B2: 実験者

東綾瀬保育園で実験を行ったのは、2名の実験者である。実験者1は筆者であり、実験を進行した。実験者2は英語学専攻で言語獲得に関心のある大学院生で、ビデオカメラの操作および子どもが発話した直後にその発話を調査シートに筆記してもらった。担任の保育士が被験児の側にいてくださる場合もあった。

被験児宅または筆者宅で行なった実験では、筆者が実験を進め、被験児の母親に被験児の側にいてもらった。

Appendix B3: 実験開始前の活動

東綾瀬保育園では、被験児が実験者に慣れるために、実験者は自由に遊ばせてもらった。実験者は、実験のできない時間（被験児のおやつ時間、プール時間、昼食時）も被験児の保育園での日常の活動に参加させてもらい、被験児が実験者になるべく慣れるようにした。

被験児宅で実験を行なった場合は、被験児が実験者に慣れるために、筆者宅で行なった場合は、被験児が新しい場所や実験者に慣れるために実験を開始する前に1時間ほど自由に遊ぶ時間を設けた。

Appendix B4: 提示文

実験1 パターン1 (1;6)~(2;2)用

実験前：「名詞+の+名詞」

被験児のズボンを指して、「これはママのシャツかな？」と尋ねる。

靴入れBoxをお借りし、「これは？」「これはパパのくつしたかな？」

などと尋ねる。

実験導入の場面設定

#実験者：___ちゃん、今日はしまじろうにいろいろ教えてあげたいと思います。私がいろいろ食物やおもちゃを持ってきたから、それを___ちゃんに見せるね。しまじろうが___ちゃんにお話をするけど間違えることがあるよ。間違えたら、___ちゃんはしまじろうに教えてあげてね。

4 warming up items(練習)：動物の人形を見せながら質問する。

- a.ボール これはボールかな(T)
- b.ぞう これはねこかな(F)
- c.ぶた これはぶたかな(T)
- d.ぱんだ これはいぬかな(F)

実験

1.(C1)これは何かな。こっちはごはんが少しあるね。こっちはどう？

2.(T1)これは何かな。こっちは少しのジュースがあるね。こっちはど

う？

- 3.(F) こっちはお皿があるよね。こっちはどう？<スプーン>
- 4.(C2)これは何かな。こっちは煎餅が少しあるね。こっちはどう？
- 5.(T2)これは何かな。こっちは少しのおかし（ボーロ）があるね。
こっちはどう？
- 6.(F)こっちはにんじんがあるね。こっちはどう？<りんご>
- 7.(C3)これは何かな。こっちは牛乳が少しあるね。こっちはどう？
- 8.(F)こっちはピーマンがあるね。こっちはどう？<パン>
- 9.(T3)これは何かな。こっちは少しのお茶があるね。こっちはどう？
- 10.(C4)これは何かな。こっちはおそばが少しあるね。こっちはどう？
- 11.(F)こっちはズボンがあるね。こっちはどう？<帽子>
- 12.(T4)これは何かな。こっちは少しのブドウがあるね。こっちはどう？
- 13.(C5)こっちはスープが少しあるね。こっちはどう？
- 14.(T5)こっちは少しのヨーグルトがあるね。こっちはどう？
- 15.(T6)こっちは少しのあめがあるね。こっちはどう？
- 16.(C6)こっちはブロックが少しあるね。こっちはどう？
- 17.(T1)たくさんのスープと少しのジュースがあるのかな
- 18.(C1)こっちは牛乳がたくさんあってこっちはお茶が少しあるのかな
- 19.(T2)たくさんのせんべいと少しのおかし（ボーロ）があるのかな
- 20.(C2)こっちは飴がたくさんあってこっちはブドウが少しあるのかな

実験1 パターン2 (2;3)~(2;11)用

実験前：「名詞+の+名詞」

被験児のズボンを指して、「これはママのシャツかな？」と尋ねる。
靴入れBoxをお借りし、「これは？」「これはパパのくつしたかな？」
などと尋ねる。

実験の導入の場面設定

#実験者：____ちゃん、こんにちは。今日は、____ちゃんとしまじろう
と私で、ゲームをして遊ぼうと思います。私がここにいろいろな食物や
おもちゃを用意しているから、それを順番に____ちゃんに見せるね。し
まじろうは____ちゃんの方に座っていないから、何があるかあまりみえ
ないの。____ちゃんがしまじろうに何があるのか教えてあげてね。

4 warming up items(練習)：動物の人形を見せながら質問する。

- a.くま これはくまかな(T)
- b.ぞう これはねこかな(F)
- c.ぶた これはぶたかな(T)
- d.ぱんだ これはいぬかな(F)

実験

- 1.(C1)こっちは煎餅が少しあるね。こっちはどう？
- 2.(T1)こっちは少しのごはんがあるね。こっちはどう？
- 3.(F) こっちはプリンがあるね。こっちはどう？<パン>
- 4.(C2)こっちは牛乳が少しあるね。こっちはどう？

- 5.(T2)こっちは少しのお水があるね。こっちはどう？
- 6.(F)こっちはじゃがいもがあるね。こっちはどう？<ピーマン>
- 7.(C3)こっちはビスケットが少しあるね。こっちはどう？
- 8.(F)こっちはキュウイがあるね。こっちはどう？<りんご>
- 9.(T3)こっちは少しのジュースがあるね。こっちはどう？
- 10.(C4)こっちはお茶が少しあるね。こっちはどう？
- 11.(F)こっちはみかんがあるね。こっちはどう？<にんじん>
- 12.(T4)こっちは少しのまめがあるね。こっちはどう？
- 13.(C5)こっちはスープが少しあるね。こっちはどう？
- 14.(T5)こっちは少しのドーナツがあるね。こっちはどう？
- 15.(T6)こっちは少しのコーヒーがあるね。こっちはどう？
- 16.(C6)こっちはボーロが少しあるね。こっちはどう？
- 17.(T1)たくさんの牛乳と少しのジュースがあるのかな
- 18.(C1)こっちはお茶がたくさんあって、こっちはお水が少しあるの
かな
- 19.(T2)たくさんの煎餅と少しのごはんがあるのかな
- 20.(C2)こっちはビスケットがたくさんあって、こっちはまめが少しあ
るのかな

実験1 パターン3 (3;0)~(5;11)用

実験の導入の場面設定

#実験者： _____ちゃん、こんにちは。今日は、私とこのかえるさんと _____ちゃんと遊ぼうと思います。 _____ちゃん、このかえるの名前知っているかな。カーミットというんだよ。カーミットは、かえるのことばは上手なんだけど、 _____ちゃんのように、日本語はうまくしゃべれないの。お話が上手にできるように教えてあげようと思うんだけど手伝ってくれる。私がいろいろ食物を持ってきたよ。それを _____ちゃんに見せるね。。カーミットは _____ちゃんの方に座っていないから、何かあるかみえないから、カーミットに何かあるのか教えてあげてね。

<カーミットを怖がる子どもの場合>

かえるは、こわいのね。では、しまじろうと遊ぼうね。私がいろいろ食物を持ってきたから、それを _____ちゃんに見せるね。

_____ちゃんは何かあるかみることができるけどしまじろうは _____ちゃんの方に座っていないから、何かあるかみえないの。しまじろうに何かあるのか教えてあげてね。

4 warming up items(練習)：動物の人形を見せながら質問する。

- 1.くま これはくまかな(T)
- 2.ぞう これはねこかな(F)
- 3.ぶた これはぶたかな(T)
- 4.ぱんだ これはいぬかな(F)

実験

- 1.(C1)こっちは餡が少しあるね。こっちはどう？
- 2.(T1)こっちは少しの豆があるね。こっちはどう？
- 3.(F) こっちはプリンがあるね。こっちはどう？<パン>
- 4.(C2)こっちは牛乳が少しあるね。こっちはどう？
- 5.(T2)こっちは少しのお水があるね。こっちはどう？
- 6.(F)こっちはじゃがいもがあるね。こっちはどう？<ピーマン>
- 7.(C3)こっちは煎餅が少しあるね。こっちはどう？
- 8.(F)こっちはキュウイがあるね。こっちはどう？<りんご>
- 9.(T3)こっちは少しのジュースがあるね。こっちはどう？
- 10.(C4)こっちはお茶が少しあるね。こっちはどう？
- 11.(F)こっちはみかんがあるね。こっちはどう？<にんじん>
- 12.(T4)こっちは少しのチョコレートがあるね。こっちはどう？
- 13.(C5)こっちはコーヒーが少しあるね。こっちはどう？
- 14.(T5)こっちは少しのドーナッツがあるね。こっちはどう？
- 15.(T6)こっちは少しのスープがあるね。こっちはどう？
- 16.(C6)こっちはビスケットが少しあるね。こっちはどう？
- 17.(T1)たくさんの牛乳と少しのジュースがあるのかな
- 18.(C1)こっちはお茶がたくさんあって、こっちは水が少しあるのかな
- 19.(T2)たくさんのチョコレートと少しの餡があるのかな
- 20.(C2)こっちはビスケットがたくさんあって、こっちは煎餅が少しあるのかな

実験2 パターン1 (1;6)~(2;2)用

これから、ちょっと難しくなるから、しまじろうは間違えると思うよ。
しまじろうにおしえてあげてね。

- 1)おかし（ボーロ）が少しあるのかな
- 2)ジュースが少しあるのかな
- 3)(F)これはいちごなのかな <りんご>
- 4)少しのおそばがあるのかな
- 5)少しのごはんがあるのかな
- 6)(F)これは団子なのかな<パン>
- 7)ぶどうが少しあるのかな
- 8)お茶が少しあるのかな
- 9)(F)これはくつなのかな<ズボン>
- 10)少しの牛乳があるのかな
- 11)少しの煎餅があるのかな
- 12)(F)これはバナナなのかな<にんじん>
- 13)少しのスープがあるのかな
- 14)あめが少しあるのかな
- 15)少しのブロックがあるのかな
- 16)ヨーグルトが少しあるのかな

実験 2 パターン 2 (2;3)~(2;11)用

これから、ちょっと難しくなるからしまじろうは間違えると思うよ。
しまじろうにおしえてあげてね。

- 1)水が少しあるのかな
- 2)ごはんが少しあるのかな
- 3)(F)これはパンなのかな <プリン>
- 4)少しのジュースがあるのかな
- 5)少しの煎餅があるのかな
- 6)(F)これはリンゴなのかな<ピーマン>
- 7)ドーナツが少しあるのかな
- 8)牛乳が少しあるのかな
- 9)(F)これは人参なのかな<みかん>
- 10)少しのボーロがあるのかな
- 11)少しのお茶があるのかな
- 12)(F)これはキュウイなのかな<じゃがいも>
- 13)少しのビスケットがあるのかな
- 14)コーヒーが少しあるのかな
- 15)少しのスープがあるのかな
- 16)まめが少しあるのかな

実験2 パターン3 (3;0)~(5;11)用

これから、ちょっと難しくなるからカーミット(Kermit)は間違えると
思うよ。カーミット (Kermit) におしえてあげてね。

- 1)水が少しあるのかな
- 2)飴が少しあるのかな
- 3)(F)これはパンなのかな <プリン>
- 4)少しのジュースがあるのかな
- 5)少しの煎餅があるのかな
- 6)(F)これはリンゴなのかな<ピーマン>
- 7)ドーナツが少しあるのかな
- 8)牛乳が少しあるのかな
- 9)(F)これは人参なのかな <みかん>
- 10)少しのチョコレートがあるのかな
- 11)少しのお茶があるのかな
- 12)(F)これはキュウイなのかな<じゃがいも>
- 13)少しのビスケットがあるのかな
- 14)コーヒーが少しあるのかな
- 15)少しのスープがあるのかな
- 16)まめが少しあるのかな

Appendix B5: 調査シート

(Crain&Thornton(1998:137)参照)

(1) 調査シート パターン1 (1:6)-(2:2)

Part II (1) 調査シート パターン1 (1:6)-(2:2)

子どもの名前:

年齢:

これから、ちよつと難しくなるから、しまじろうは間違えると思うよ。しまじろうにおしえてあげてね。

調査日:

生年月日:

1) おかし (ボーロ) が少しあるのかな

調査前: 所有表現

2) ジュースが少しあるのかな

3) (F) これはいちごなのかな <りんご>

4) 少しのおもそばがあるのかな

5) 少しのごはんがあるのかな

6) (F) これは団子なのかな<パン>

7) お豆腐が少しあるのかな

8) お茶が少しあるのかな

9) (F) これはくつなのかな<スボン>

10) 少しの牛乳があるのかな

11) 少しの煎餅があるのかな

12) (F) これはバナナなのかな<にんじん>

13) 少しのスーアがあるのかな

14) あめが少しあるのかな

15) 少しのフロックがあるのかな

16) ヨーグルトが少しあるのかな

(1) 調査シート パターン1 (1:6)-(2:2)

Part II (1) 調査シート パターン1 (1:6)-(2:2)

子どもの名前:

年齢:

これから、ちよつと難しくなるから、しまじろうは間違えると思うよ。しまじろうにおしえてあげてね。

調査日:

生年月日:

1) おかし (ボーロ) が少しあるのかな

調査前: 所有表現

2) ジュースが少しあるのかな

3) (F) これはいちごなのかな <りんご>

4) 少しのおもそばがあるのかな

5) 少しのごはんがあるのかな

6) (F) これは団子なのかな<パン>

7) お豆腐が少しあるのかな

8) お茶が少しあるのかな

9) (F) これはくつなのかな<スボン>

10) 少しの牛乳があるのかな

11) 少しの煎餅があるのかな

12) (F) これはバナナなのかな<にんじん>

13) 少しのスーアがあるのかな

14) あめが少しあるのかな

15) 少しのフロックがあるのかな

16) ヨーグルトが少しあるのかな

調査

4 warmids up items

1. ボール これはボールかな (T)

2. ソウ これはねこかな (F)

3. おた これはおたかな (T)

4. ぼんだ これはいぬかな (F)

本調査

1. (C1) これは何かな。こっちはごはんが少しあるね。こっちはどう?

2. (T1) これは何かな。こっちは少しのジュースがあるね。こっちはどう?

3. (F) こっちはお皿があるよね。こっちはどう? <スプーン>

4. (C2) これは何かな。こっちは煎餅が少しあるね。こっちはどう?

5. (T2) これは何かな。こっちは少しのおかし (ボーロ) があるね。こっちはどう?

6. (F) こっちはにんじんがあるね。こっちはどう? <りんご>

7. (C3) これは何かな。こっちは牛乳が少しあるね。こっちはどう?

8. (F) こっちはソーアがあるね。こっちはどう? <パン>

9. (T3) これは何かな。こっちは少しのお茶があるね。こっちはどう?

10. (C4) これは何かな。こっちはおそばが少しあるね。こっちはどう?

11. (F) こっちはスボンがあるね。こっちはどう? <帽子>

12. (T4) これは何かな。こっちは少しのフロックがあるね。こっちはどう?

13. (C5) こっちはソーアが少しあるね。こっちはどう?

14. (T5) こっちは少しのヨーグルトがあるね。こっちはどう?

15. (T6) こっちは少しのあめがあるね。こっちはどう?

16. (C6) こっちはフロックが少しあるね。こっちはどう?

(T1) たくさんのスーアと少しのジュースがあるのかな

(C1) こっちは牛乳がたくさんあって、こっちはお茶が少しあるのかな

(T2) たくさんのせんべいと少しのおかし (ボーロ) があるのかな

(C2) こっちはおかしがたくさんあって、こっちはフロックが少しあるのかな

コメント:





Appendix B7: 実験 2 の結果

実験 2 : D-QEを含む提示文に対する応答結果

表 B.7-1a.(2;3)~(2;5) : 4 人

D-QE	A-QE	その他		
QのN, QのN+V	Q+V, Q+N+V	Q	Q+N	N
6 (37.5%)	3 (18.8%)	4 (25.0%)	1 (6.2%)	2 (12.5%)

表 B.7-1b.(2;7)(2;8): 3 人

D-QE	A-QE	その他		
QのN, QのN+V	Q+V, Q+V+N	Q	N+Q	N+V, V
4 (33.3%)	2 (16.7%)	3 (25.0%)	1 (8.3%)	2 (16.7%)

表 B.7-1c.(2;10)(2;11) : 3 人

D-QE	その他	
QのN+V	Q	N+V, N
3 (25.0%)	6 (50.0%)	3 (25.0%)

表 B.7-1d.(3;0)~(3;2) : 4 人

D-QE	A-QE	その他		
QのN	Q+V, Q+N+V	Q	Q+N	N+Q
1 (6.3%)	4 (25.0%)	9 (56.3%)	1 (6.2%)	1 (6.2%)

表 B.7-1e.(3;3)~(3;5) : 6 人

D-QE	A-QE	その他	
QのN, QのN+V	Q+V	Q	Q+N
8 (33.3%)	1 (4.2%)	12 (50.0%)	3 (12.5%)

表 B.7-1f.(3;6)~(3;11) : 6 人

D-QE	A-QE	その他	
Q の N, Q の N + V	Q+V, Q+N+V, N+Q+V	Q	
11 (45.8%)	8 (33.4%)	5 (20.8%)	

表 B.7-1g.(4;0)~(4;4) : 7 人

D-QE	A-QE	その他	
Q の N	Q+V, Q+N+V	Q	Q+N
4 (14.3%)	5 (17.9%)	18 (64.3%)	1 (3.5%)

表 B.7-1h.(4;6)~(4;11) : 7 人

D-QE	A-QE	その他	
Q の N, Q の N+V	Q+V, Q+N+V	Q	Q+N
11 (39.3%)	5 (17.9%)	11 (39.3%)	1 (3.5%)

表 B.7-1i.(5;2)~(5;11) : 7 人

D-QE	A-QE	その他	
Q の N	Q+V	Q	A
2 (7.1%)	12 (42.9%)	6 (21.4%)	8 (28.6%)

実験 2 : A-QEを含む提示文に対する応答結果

表 B.7-2a.(2;3)~(2;5) : 4 人

D-QE	A-QE	その他			
Q の N	Q+V, N+Q+V, Q+N+V, Q+V+N	Q	N+Q	Q+N	N
2 (12.5%)	7 (43.8%)	3 (18.8%)	2 (12.5%)	1 (6.2%)	1 (6.2%)

表 B.7-2b.(2;7)(2;8) : 3 人

A-QE	その他
Q+V, N+Q+V	Q
5 (41.7%)	7 (58.3%)

表 B.7-2c.(2;10)(2;11) : 3 人

A-QE	その他
Q+V	Q
5 (41.7%)	7 (58.3%)

表 B.7-2d.(3;0)~(3;2) : 3 人

A-QE	その他
Q+V	Q
1 (8.3%)	11 (91.7%)

表 B.7-2e.(3;3)~(3;5) : 6 人

A-QE	その他	
Q+V, N+Q+V	Q	N+Q
9 (37.5%)	13 (54.2%)	2 (8.3%)

表 B.7-2f.(3;6)~(3;11) : 6 人

D-QE	A-QE	その他
Q の N	Q+V, N+Q+V	Q
2 (8.3%)	12 (50.0%)	10 (41.7%)

表 B.7-2g.(4;0)~(4;4) : 7 人

A-QE	その他	
Q+V, N+Q+V, Q+N+V	Q	N+Q
7 (25.0%)	19 (67.9%)	2 (7.1%)

表B.7-2h.(4;6)~(4;11) : 7人

A-QE	その他
Q+V	Q
11 (39.3%)	17 (60.7%)

表B.7-2i.(5;2)~(5;11) : 7人

A-QE	その他	
Q+V, N+Q+V	Q	A
18 (64.2%)	5 (17.9%)	5 (17.9%)