

日本語の習得・教育研究への認知言語学の応用可能性

森 山 新

要 約

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

【キーワード】

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

1. はじめに

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

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

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

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

2. 格助詞ヲ・ニ・デの意味構造と習得

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

①理論的に提示された意味のカテゴリー構造とプロト

タイプ認定の妥当性

②第二言語習得において、プロトタイプが先に習得されるという主張の妥当性

2. 1. 意味のカテゴリー構造の妥当性

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

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

①格助詞ヲ

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

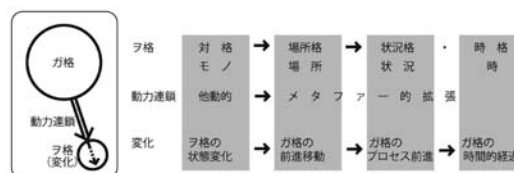


図1 格助詞ヲのカテゴリー構造

②格助詞ニ

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

用法から「経験主」用法が拡張したと考える。

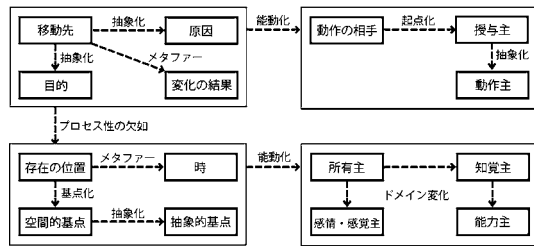


図2 格助詞二の意味カテゴリー構造

③格助詞デ

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

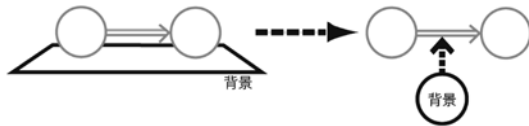


図3 格助詞デの空間的背景と役割的背景

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



図4 格助詞デの意味カテゴリー構造

次に母語話者を被験者とし、これらの意味構造の妥当性を検証する。まず、それぞれの格助詞の様々な意味・用法で用いられた文を1つずつ書いたカードを提示し、意味の類似性に基づきグループ分けするよう指示した。得られたデータをもとに類似性行列を作成し、SPSS (Ver.10) を用いて非計量的多次元尺度解析を行った。多次元尺度解析は、何らかの類似性のデータに基づいて、項目間のつながりを多次元空間内の距離の遠近によって示す手法で、複雑な意味構造を、客

観的な数量的尺度によってとらえやすく表示するという点で、語の意味構造を探り出すのに適した分析手法である。

①格助詞ヲ

用いられた例文は以下の15種である。

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

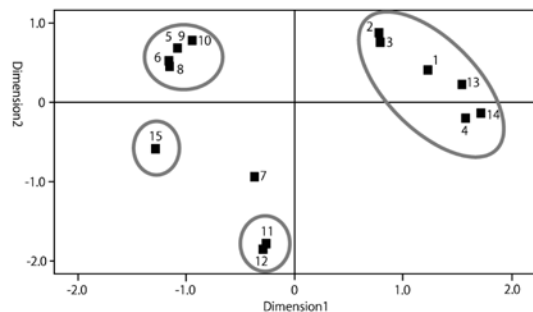


図5 格助詞ヲの多次元尺度解析結果

図5を見ると、図1の分析が妥当であることがわかる。7については、場所ではなく時間用法ともとれることから、場所と時間の中にカテゴリー化されたものと解釈できる。

②格助詞ニ

用いられた例文は以下の20種である。

1. 太郎が次郎にボールを投げた。【動作の相手】
2. 先生がゴミ箱にゴミを捨てた。【移動先】
3. 昨日、友だちはかつてのBFに会った。【動作の相手】
4. 兄は仕事で東京に行った。【移動先】
5. 社長は今、食事に出ています。【目的】
6. 氷が水になった。【変化の結果】
7. 母親は娘に牛乳を飲ませた。【使役の相手】

8. 夫を亡くした洋子は長女に働かせた。【使役の相手】
9. 花子は真一に花束をもらった。【授与主】
10. 警官は男に殴られた。【動作主】
11. 祖母は病気に苦しんでいる。【原因】
12. 庭に小さな池がある。【存在の位置】
13. 父は今、旅行会社に勤めている。【存在の所属】
14. 彼は毎朝8時に起きる。【時間】
15. 私の学校は海岸に近い。【空間的基点】
16. この素材は熱にとっても強い。【抽象的基点】
17. 彼女に孫が1人いる。【所有主】
18. 私に富士山が見える。【知覚主】
19. 彼にピアノが弾けるはずがない。【能力主】
20. その学生にはその一言がとてもうれしかった。【感情主】

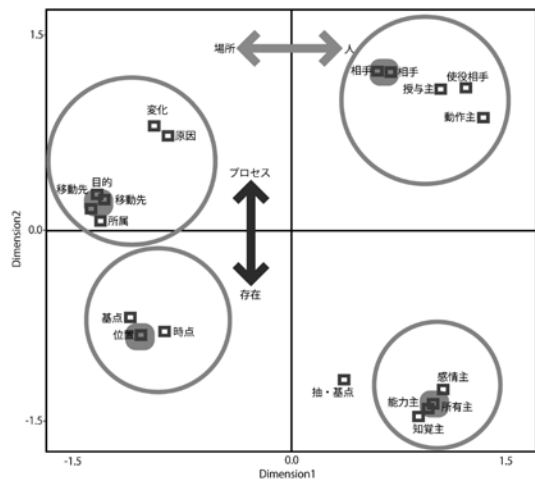


図6 格助詞二の多次元尺度解析結果

図6を見ると、図2の意味構造が妥当であることがわかる。また母語話者は「人／場所」、「プロセス／存在」という2つの基準でカテゴリー化を行っていることがわかる。

③格助詞デ

用いられた例文は以下の19種である。

1. 2004年のオリンピックはアテネで開かれる。
【場所：場所】
2. 彼は社会主義の環境でそだちました。【場所：場】
3. 彼はこのクラスで一番背が高いです。
【場所：範囲】
4. その事件は警察でしらべています。
【場所：動作主】
5. 食事のあとで、勉強をします。【時間：時間】
6. 成長の過程で時々見られる現象です。
【時間：期間】

7. 長かった夏休みも明日で終わりです。
【時間：時限定】
8. 日本人ははしでごはんを食べる。【道具：道具】
9. 毎日地下鉄で学校へ来ます。【道具：手段】
10. このつくえは木でできています。【道具：材料】
11. 病気で学校を休みます。【原因：原因】
12. 彼のアイデアはその点でも面白いと思います。
【原因：理由】
13. テストの結果でクラスを決めようと思います。
【原因：根拠】
14. 出張で大阪へ行ってきました。【原因：目的・動機】
15. 日本の文化というテーマで論文を書きました。
【道具：要素】
16. タごはんは自分で作って食べます。【様態1】
17. 夜遅いので小さな音で音楽を聞きました。
【様態2】
18. 時速200キロのスピードで走っています。【様態3】
19. このへやは30人でいっぱいになります。
【様態：数量限定】

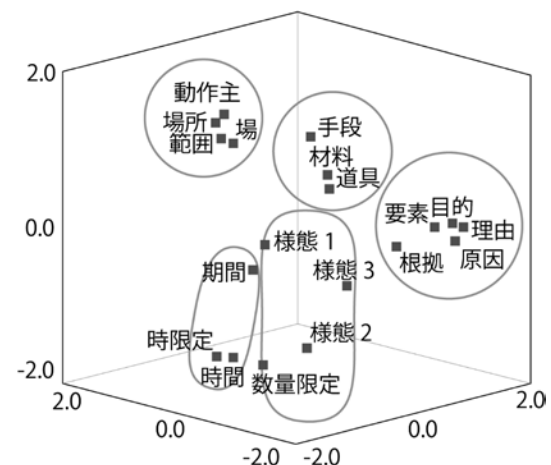


図7 格助詞デの多次元尺度解析結果

図7より、格助詞デを5つの下位カテゴリーに分けることが妥当なことがわかる。図で第1軸(←)は「空間性(空間／個体)」、第2軸(↑)は「具体性(具体／抽象)」、第3軸(→)は「能動性(能動／非能動)」を示していると考えられ、母語話者はそれらを尺度として下位カテゴリーを形成している。

2.2. プロトタイプ 認定の妥当性

一般にプロトタイプは、(1)使用頻度が高く、(2)想起されやすく、(3)母語習得が早く、(4)通時的にも先に出現するとされている。したがってプロトタイプ認定の

妥当性を調べるためにはこれらのデータを用いる。(1)については母語話者のOPIデータである「上村コーパス」を用いて使用頻度を調べた。(2)は指定の格助詞を用いた文を思いつく順序で5つ書いてもらう想起実験を行った。(3)、(4)については先行研究を参考にした。

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

表1 プロトタイプ認定の妥当性結果

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

2.3. プロトタイプは先に習得されるか

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

ヲ：対格→場所→状況・時

ニ：移動先→存在の位置・時→動作の相手・経験主

デ：場所→道具→様態→原因→時間（各用法内では具体的用法→抽象的用法）

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

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

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

このようにみていくと、大まかにはプロトタイプの習得が早いという主張は妥当性があることがわかる。しかし、プロトタイプはカテゴリーの形成を前提としており、カテゴリーの形成（第二言語習得においては

カテゴリーの再構成）にはかなりの時間を要することから、カテゴリー形成以前では、単に使用頻度やニーズ、認知のしやすさなどの個別の要因により習得順序が決まっている可能性が高い。

3. おわりに

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

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

参考文献

- Tomasello, M.(2003) *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press.
- Tummers, J., Heylen, K. and D. Geeraerts (2005) Usage-based approaches in cognitive linguistics: A technical state of the art. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 1(2): 225-261.
- 早瀬尚子、堀田優子（2005）『認知文法の新展開：カテゴリー化と用法基盤モデル』研究社出版
- 森山新（2005）「認知言語学的観点を取り入れた格助詞の意味のネットワーク構造解明とその習得過程」（科学研究費基盤研究(C)2課題番号14510615 研究代表者：森山新)
- 森山新（2006）「認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究1年次報告書」（科学研究費基盤研究(C)課題番号17520253 研究代表者：森山新)
- 森山新（2007）「認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究2年次報告書」（科学研究費基盤研究(C)課題番号17520253 研究代表者：森山新)
- 森山新（2008）「認知認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究最終報告書」（科学研究費基盤研究(C)課題番号17520253 研究代表者：森山新)
- 森山新（近刊）『認知言語学から見た日本語格助詞の意味構造と習得—日本語教育に生かすために—』ひつじ書房
- * 森山の科研報告書は以下からダウンロードが可能
<<http://jsl.li.ocha.ac.jp/morishin1003/>>