

用法基盤モデルと第二言語としての日本語習得

森山 新 (もりやま しん)

英語の第二言語習得において有効性が示されている用法基盤モデルであるが、第二言語では、また日本語では、どうか。実際の習得過程のデータを分析しながらその有効性を示し、教育現場における実用化への道筋を探る。

認知言語学が提案する言語習得モデルはラネカー (R. Langacker) が提唱し、「Usage-based Model (用法基盤モデル: 以下UBM)」と呼ばれるが、トマセロ (E. Tomasello) は母語習得においてその正当性を実証的に示したという点で重要である。それによれば子どもは生後十二か月頃から「一語文 (holophrase)」を話し始める。十八か月頃からは語と語を組み合わせて「二語文」を作ったり、二語文のどちらかの語を軸語とし、スロットに語を埋める「軸語スキーマ (pivot schema)」を使って文を産出したりする。

二四か月を過ぎると動詞などの言語項目に依拠した「項目依拠的構文 (item-based construction)」を用いて発話するようになる。格標識や語順などの統語標識も使えるようになる。そして三六か月頃になると言語項目を超えた「抽象的構文」を習得するという。

このようにUBMは母語習得においてその正当性がかなり明らかになってきた。しかし我々の関心事は、このモデルが果たして「第二言語としての日本語」の習得・教育を考える上において有効であるのか、という点である。この点を考え

るにあたり、問題となるのは以下の二点であろう。

- ① 日本語と他の言語 (英語など) との差異
- ② 母語習得と第二言語習得との差異

一 日本語と他の言語との差異

トマセロの研究は様々な言語の習得を扱っているが、当然のことながら英語などの習得を研究対象としているものが多く、日本語の習得事例は決して多いとは言えない。例えばトマセロは言語習得を「構文 (construction)」の習得プロセスととらえ、「動詞」が重要な働きをしているとしている。しかし日本語では語順が比較的自由であり、英語に比べ構文が抽象的構造として抽出されにくい。また日本語の場合、名詞文や形容詞文で動詞は文における必須の構成要素でなく、英語に比べると動詞の重要性が低い。これらの差異を考慮に入れると、このモデルが日本語習得に当てはまるか、確認する必要がある。

日本全国十八万人の「赤ちゃん成長ダイアリー」のデータを分析した「こども語辞書」によれば、母語として日本語を習得する子供も、一歳前後に自分の意図や要求を伝えようと

初語を発するようになり、続く十四〜十八か月が「一語文期」で、「まんま」で「ごはん、ちようだい」を表すなど、一語で一語以上の意味を伝えようとする。十九〜二四か月には「語彙爆発」が起き、「ボール、取って」のように、語と語をつなげるようになって「二語文期」を迎え、二五〜三六か月には格助詞や終助詞も使い、文が作れるようになると述べられている。また岩立 (二五、二五七) は母語としての日本語習得のプロセスを、「ローカル・ルールからグローバル・ルールへ」進むとしている。これらは日英両語の間には上記のような相違点があるものの、母語としての日本語習得もまた、トマセロの主張と同じく、「一語文」から「文」へ、「言語項目に依拠した文法」から「言語項目を超えた抽象的文法」へと習得が進むことを意味している。

二 母語習得と第二言語習得との差異

次に母語習得と第二言語習得との違いについて考える必要がある。トマセロも強調しているように、母語習得は、①耳にした具体的な語や文から徐々に抽象的な文法規則が抽出されていくボトムアップのプロセスである。②三歳までは保守

的な期間があり、抽出した文法規則を生産的に用いるのは三歳以降であることが多い。③認知発達と並行して進むため、その制約も受ける。例えば抽象的な規則を駆使したり、相手の視点に立って考えたり、相手の既知性について推し量り、言葉を選んだりするということは認知発達上、子どもにとって難しい。空間の概念のような具体的で目に見えるものはかなり早い時期から理解可能であるが、時の概念のように抽象的な概念を理解するのは四歳以降であると言われている。④主語・目的語・動作主・被動作主といった抽象的な文法概念や参与者役割などを理解することも難しく、はじめは「だっこする人」「だっこされる人」といった語彙ごとの文法概念や参与者役割を用いている。⑤言語を学んだ経験もなく、母語を学ぶ一つ一つのプロセスが未知への挑戦となる。

しかし大人の第二言語習得はこれらの点で大きく異なっている。①教室などで学習することが多く、そこではボトムアップに文法規則を抽出する時間的余裕がないことも多い。また子どもに比べ、インプットの量が非常に制限されている。このような理由もあり、まずはトップダウンで文法規則が提示され、それを少しでも定着させるためのタスクが課せられ

ることが多い。②さらに子どもの母語習得のように、文法規則を生産的に用いる前に三年も保守的に学ぶ期間を持つといったことはない。教室で学習した文法規則をすぐさま生産的に使い、時に過剰に使用してしまうことも少なくない。③大人の場合、認知発達は既に終わっているため、聞き手の視点や既知性、時などの抽象的概念などを理解するのは子どもほど難しいことではない。抽象的な規則を使うことにも慣れている。④主語・目的語・動作主・被動作主といった抽象的な文法概念や参与者役割を理解し、駆使することもできる。⑤最後に、既に母語習得を通じて、言葉とはどのようなものか、どのようなストラテジーを使えば習得が容易になるのか、といったノウハウも知っている。しかしその一方で、母語習得のプロセスで獲得された概念やストラテジーをそのまま用いる結果ともなり、それが母語の正の転移だけでなく、負の転移を引き起こすことにもなる。新しい言語を学ぶに際し、それらの違いに気づき、修正を加えていくことが新たに求められてくる。

三 UBMは第二言語としての日本語習得に有効か？

ではUBMが第二言語としての日本語の習得に有効かについて、野田他(二〇〇一)を例に考えてみたい。

野田他(二〇〇一)では、中国語・韓国語を母語とする中級日本語学習者を被験者にして、学習時に用いられる言語処理ストラテジーについて考察している。

(1) ユニット形成のストラテジー

① 指示詞の習得を調べたところ、指示詞の使い分けは共有情報・知識や共通の経験の有無によるのではなく、「あの人」「そのこと」のように、人、先生などの具体名詞にはア系、こと、感じなどの抽象名詞にはソ系を接続し、一つのユニットを形成している(三三頁)。

② 格助詞ニとデの使い分けについて調べたところ、直前の名詞に注目し、「中」「前」など、位置を示す名詞にはニ、「東京」「食堂」など、地名や建物を表す名詞にはデをつけるといったユニットを形成している(三三頁)。

これらは一つのユニットが形成されて用いられていることから野田他では「ユニット形成のストラテジー」と呼んでいる。しかし、②を例に説明すれば、この段階で用いられているのは「上に」「東京で」といった固まり(ユニット)ではなく、その一部がスロットとなり、「□上に」「□上で」となったスキーマである。トマセロの用語を借りれば、丸ごと固まりで覚える段階を終え、「軸語スキーマ」が形成される段階にあるわけである。また格助詞が直前の名詞で決められており、述部の動詞との関連で決められておらず、その意味で格助詞「に」「で」は統語標識として正しく機能していない。トマセロは格や語順などの統語標識が使えるようになるのは「項目依拠的構文」の段階であると考えており、その意味で②の学習者は「項目依拠的構文」の段階には至っていないことを示している。①の指示詞の場合にも、名詞句レベルの「軸語スキーマ」が形成されている段階で、指示や照合などの機能はまだ十分でない。

ここで「ア系+具体名詞/ソ系+抽象名詞」「位置名詞+ニ/地名・建物名詞+デ」といったスキーマは、授業中に教師がトップダウンで教えた文法規則とは異なっており、学習

者が周囲で耳にしたインプットの分布をもとに作り上げたものであると推測できる。これは母語習得のみならず、第二言語習得も、学習者が耳にした具体事例からボトムアップにスロット付きの「軸語スキーマ」を抽出し、徐々に目標言語のルールを習得していく側面があることを示している。

(2) 付加のストラテジー

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

① 先生、韓国のキムチ、食べる、できますか (↓食べられますか)?

② ここ、名前、書きます、ください (↓書いてください)。

ここで用いられる言語形式というのは、「□+できる」「□+ください」といったスロット付きのスキーマであり、スロットに具体的な行為が当てはめられたものである。この点の上の「ユニット形成のストラテジー」と共通している。その意味で両者は等しく「軸語スキーマ」の形成段階にあ

る。違いがあるとすれば、「ユニット形成のストラテジー」は名詞句の軸語スキーマ、「付加のストラテジー」は述部の軸語スキーマであるという点である。付加のストラテジーは、具体事例の未分析の固まりから、「可能」や「依頼」の機能を有する「できる」「ください」といった部分を抽出する中で、可能な行為や依頼する行為がスロットとなつて「□+できる」「□+ください」という軸語スキーマになつたものである。これは具体事例から抽象化への第一段階に見られる、語句とパターンが同時に抽出されていくプロセスである(ここでは「食べる」「書きます」という語句(動詞)と「□+できる」「□+ください」というパターン)。類似のことが母語習得でも行われていることがTomasello (2003)で示されている。

以上見てきたように、野田他(三〇一)で述べられている第二言語習得時の言語処理ストラテジーは、母語習得でも見られる、使用を基盤としたボトムアップのプロセスであり、第二言語習得のプロセス(の一部)に、母語習得と共通のメカニズムが存在していることを示している。

第二言語としての日本語習得への応用可能性についての研

【参考文献】

荒川洋平・森山新(三〇五)『わかる!! 日本語教師のための応用認知言語学』凡人社
 池上嘉彦(三〇〇)『日本語論への招待』講談社
 池上嘉彦(三〇三)『英語の感覚・日本語の感覚』NHKブックス
 岩立志津夫(二九三)『文法の獲得——ローカル・ルールからグローバル・ルールへ』『言語』三巻号(特集・子どもたちの言語獲得、四一—五二)
 岩立志津夫(二九七)『文法の獲得(1): 動詞を中心に』小林春美・佐々木正人(編)『子どもたちの言語獲得』二二二頁、大修館書店
 佐野香織(三〇二)『社会で生活する成人定住ブラジル人の日本語習得過程』お茶の水女子大学大学院修士論文
 ナイタン・バイルマー(三〇四)『モンゴル語を母語とする年少学習者の文法知識の形成過程——用法基盤モデルの観点から』お茶の水女子大学大学院修士論文
 野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子(三〇一)『日本語学習者の文法習得』大修館書店
 橋本ゆかり(三〇〇)『第二言語における幼児のスキーマ生成に基づく言語構造の構築——第一言語との異同を探る』お茶の水女子大学大学院博士論文
 森山新(三〇二)『日本語動詞習得の中間言語研究』『日本学報』四: 六九—八〇、韓国日本学会
 森山新(三〇〇)『認知言語学からみ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
 Tomasello (2003) *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press.

(お茶の水女子大学大学院/応用言語学)

究は本格化しつつある。森山(三〇〇)は格助詞の習得がプロトタイプ的用法から拡張的用法へと進むことを明らかにした。また橋本(三〇〇)では幼児、ナイタン・バイルマー(三〇四)では中学生、森山(三〇一)では大学生(教室学習)、佐野(三〇二)は成人(自然習得)を被験者として、第二言語としての日本語の習得プロセスを明らかにしている。そこでは、母語習得との違いもあるが、その一方で、母語習得同様、使用を基盤としたボトムアップの習得のプロセスも見られている。また成人より年少の学習者ほど、教室学習より自然習得のほうが、使用を基盤としたボトムアップの傾向が強い様子が見受けられる。成人、年少者といった年齢要因は認知発達が影響を及ぼしている。また環境要因のほうは、自然習得ではもっぱら具体事例に接するのに対し、教室学習では、規則(スキーマ)が与えられることが多いことが影響を及ぼしていると推測される。

第二言語としての日本語の習得研究はさらに、教授法や教材開発など、日本語教育への応用へと向かい始めており(森山三〇〇、荒川・森山三〇五他)、今後の発展が期待される。

【注】 <http://baby.goo.ne.jp/> を参照のこと。