

# 認知言語学は第一、第二言語としての日本語習得を説明できるか

森山新（お茶の水女子大学大学院）

## 1. はじめに：本ワークショップで明らかにすること

前述したように本ワークショップでは、日本語の習得について、加藤が L1 習得、アインが成人の L2 習得、橋本が幼児の L2 習得のプロセスを実証的に明らかにすることで、以下の研究課題を明らかにする。

- ① L1 としての日本語の習得プロセスは英語のそれと違いがないか
- ② 日本語の習得プロセスは L1、L2 とで違いがないか
- ③ L2 としての日本語の習得プロセスは幼児と成人とで違いがないか

①については2章で、②、③についてはまとめて3章で扱う。最後にそれらの結果をふまえ、4章でラネカーの「使用基盤モデル」が主張する言語習得プロセスとは具体的にどのようなものかについて明らかにする。

## 2. 日本語と英語の L1 習得プロセスの違い

本章では加藤の L1 としての日本語習得研究の結果をトマセロの結果と比較することで、L1 としての日本語習得と英語習得の違いを考察する。

Tomasello (2003) によれば、1;0<sup>1</sup>前後に「一語文 (holophrase)」を発し、1;6 頃、語結合による二語文を産出する。同時にこの時期にはピボットスキーマ (pivot schema) を形成するようになる。2;0 頃には「アイテムベースの構文 (item-based construction)」の形成へと進み、最終的に 3;0 を過ぎた頃に「抽象的構文 (abstract construction)」の形成に至るといふ。

L1 としての日本語習得でも、大筋においてこれと共通の道筋をたどっていた。しかし細かな点で差がないとは言えなかった。具体的には、以下の3点に違いが見られた。

### ① 一語文から二語文への移行

日本語では、二語文に2種類あり、「名詞+動詞」のような「内容語+内容語」の二語文と、「名詞+格助詞」のような「内容語+機能語」の二語文とがある。一語文に格助詞が付加し、「名詞+格助詞」という二語文になるプロセスは、膠着語であり、名詞に格助詞を付けることで統語機能を表す日本語の特徴から来るものである。

### ② 二語文から動詞を中心とした構文への移行

「名詞+格助詞」は、統語標識が格助詞で示されているものの、動詞と共起していないため統語

---

<sup>1</sup> X歳 Yか月を「X;Y」と記す。

機能を持っていない二語文である。一方、「名詞＋動詞」は、名詞が動詞と共起することで統語機能を有しているが、格助詞がなく統語標識が明示されていない二語文である。これら2種類の二語文が合体し、「名詞＋格助詞＋動詞」となることで、統語標識（格助詞）が動詞と関連づけられ、統語機能を有するようになり、動詞を中心とした構文が形成されるが、この点も、英語習得のプロセスと異なっている。

### ③ 統語標識の習得

さらに日本語の統語標識である格助詞の習得を個々に見ていくと、デやニは習得が早い、ガやヲは習得が遅れる。またその習得のプロセスも両者で差が見られる。格助詞ニ、デは、使用される動詞にかかわらず、既に2;0前後で多数の正用が見られ、共起する動詞も多様で、アイテムベース構文というより抽象的構文の様相を呈している。これは格助詞デ、ニは省略が少なく、意味や統語機能を知る手がかりとなる形（音韻）を有していて習得しやすいが、ガ、ヲは省略が多く、その場合、統語標識は語順に頼ることとなり、意味や統語を知る手がかりとなる形（音韻）がなく習得しにくいためであろう。Tomasello (2003) は Slobin (1982) を引用しつつ、格助詞のような形態的統語標識のほうが、語順のような統語標識に比べ、言語発達上有利であるとしている。日本語の格助詞のように「音韻（格助詞デであれば de という音韻）」を有する形態的な統語標識は、意味や統語を知る手がかりとなり、「音韻」を有していない語順のような統語標識に比べ習得に有利であるからだと説明している。またデ、ニはガ、ヲに比べ意味の具体性が高く、動詞との関わりをさほど考慮せず、「名詞＋ニ／デ」といったピボットスキーマで用いてもそれほど誤用なく用いることができる。そのため、デ、ニは短いアイテムベース構文の期間を経て（もしくはアイテムベース構文を経ずに）、抽象的構文の段階に進みうるのかもしれない。これに対し格助詞ガは、その習得も遅く、共起する動詞も「来る」のみで用いられていることから、アイテムベース構文のように見える。ヲについてはいまだ用いられていない。幼児が耳にする話し言葉では、ガ、ヲは省略も多く、意味的、統語的区別のための音韻を提供せず、格助詞自体の意味も抽象的なため、ゆっくり、アイテムベース構文の期間を経て習得しなければならないのかもしれない。

このように膠着語であり、格助詞を統語標識に持つ日本語は、代名詞以外は語順という統語標識を持つ英語とは異なった習得プロセスを示している。但し、格助詞ガ、ヲでは日本語でも省略が多く、統語機能は語順に頼る傾向があり、英語同様に習得は難しく、アイテムベース構文の期間を経て、ゆっくりと習得されている。

## 3. L1 習得、幼児の L2 習得、成人の L2 習得プロセスの違い

次に L1 習得を扱った加藤の研究、幼児の L2 習得を扱った橋本の研究、成人の L2 習得を扱ったアインの研究、を比べることで、L1 習得と L2 習得との間に違いがないかについて分析する。

トマセロが L1 で明らかにしたプロセスが L2 習得にもそのままあてはまると考えてよいのかにつ

いては、L2 習得は L1 習得と比べ、以下の点が異なっているため、その影響を考慮する必要がある。

- ① 成人の L2 習得では教室で教師から言語を学ぶ場合が少なくない。その場合、教師や教科書から文法規則をトップダウンで学ぶことが多い。
- ② 認知能力の発達を考えても、成人の L2 習得では幼児の L1、L2 習得とは異なる。幼児の L1、L2 習得ではもっぱら豊富な事例に触れながら着実に、帰納的（ボトムアップ）にパターン（規則）を抽出していく。しかし認知能力が発達した成人の L2 習得では、豊富な事例に触れながらボトムアップに規則を抽出しなくとも、教科書や授業などで学習した規則をトップダウンに適用することが可能となる。
- ③ 教室では、最初から一語文、二語文ではなく、文の形でアウトプットを求めることが多い。
- ④ L2 習得では既に L1 習得を経験していることから、その経験やストラテジーを L2 言語習得に用いることができる。

①と②は、使用基盤モデルが主張する「ボトムアップのプロセス」は L2 習得にはあてはまらない可能性があることを示唆する。③は、成人の L2 習得では、教室習得の場合、幼児の L1、L2 と異なり、一語文、二語文の段階が現れない可能性があることを示唆する。④は、L2 習得は L1 の経験やストラテジーを用いるため、習得の速度が速くなる一方で、母語の負の転移を誘い、誤用を増やす可能性を示唆する。このうち③は L2 習得の一語文、二語文の段階を調べておらず、本ワークショップの対象外である。また④は L2 習得を扱ったアイン、橋本ともに L1 の影響について具体的指摘がないので省略する。

まず、前接する名詞と共に「名詞＋格助詞」というピボットスキーマの段階を経て、動詞が後続するようになり、「名詞＋格助詞＋動詞」というアイテムベース構文の段階に至るという点は、L1 習得、成人の L2 習得、幼児の L2 習得とも共通していた。

しかしながら、その段階で見られる誤用について見てみると、L1 習得や幼児の L2 習得と、成人の L2 習得とでは差が見られる。L1 習得や、幼児の L2 習得で見られる誤りは、ピボットスキーマの段階からアイテムベース構文の段階への移行期に、「名詞＋格助詞」のピボットスキーマが要求する格助詞と、共起する動詞が要求する格助詞との食い違いが原因で引き起こされている。

例えば、加藤では「\*これ（＝自転車）で（正答：に）乗る」の発話は、「名詞＋で」のピボットスキーマに、「乗る」という動詞が付加する際に起きる誤りであるという。デは道具を表す格助詞として、「ピボットスキーマ」の二語文「これで」では問題がなくても、「乗る」という動詞が共起するとふさわしくなく、誤用となるというのである。

同様に橋本では「\*幼稚園に（正答：で）転ぶ」を例に挙げている。「\*幼稚園に転ぶ」の発話は、

「名詞＋に」のピボットスキーマに「転ぶ」という動詞が付加する際に起きる誤りで、ニは場所を表す格助詞として、「ピボットスキーマ」の二語文「幼稚園に」では問題がなくても、「転ぶ」という動詞が後続し、共起するとふさわしくなく、誤用となるのである。

これに対し、成人のL2習得ではそのような原因で引き起こされる誤用とは別の誤用が存在する。確かにアインでも「\*人の前に（正答：で）発表する」「\*:絵本を隣に（正答：で）見る」といった誤用が挙げられており、成人のL2習得でも「名詞＋格助詞」のピボットスキーマが要求する格助詞と、共起する動詞が要求する格助詞との食い違いが原因で引き起こされる誤用が起きている。

しかし成人のL2習得の場合、幼児のL2習得同様、「～を出す」「～を降りる」のような「格助詞＋動詞」を固まりとして用い、そこに一部誤りが生じていることを述べている。これは、「名詞＋格助詞」が共起する後接動詞と合わないために起きる誤用ではなく、「格助詞＋動詞」が共起する前接名詞と合わないために起きる誤用である。例えば「～を出す」は「この道をまっすぐ行くと花畑に出る」という文脈では「花畑」とは共起できず、「\*花畑を（正答；に）出る」と誤用になる。

ピボットスキーマの段階からアイテムベース構文の段階へと移行するに際し、格助詞が統語標識として正しく用いられるようにならなければならない。そのためには、以下の2つの気づきが必要になる。第一の気づきは、格助詞が「前接する名詞」ではなく、「後続の動詞」との関係で決定することの気づきである。これは格助詞の統語機能に対する気づきとも言える。第二の気づきは、格助詞が後続する動詞によって直ちに決まるのではなく、動詞に共起する項の参与者役割によって決まるということである。これは参与者役割と項の多様性に対する気づきである。

「\*ここで乗る」「\*幼稚園に転ぶ」「\*人の前に発表する」のように、L1習得や幼児、成人のL2習得に見られる誤用は、いまだ第一の気づき、すなわち統語機能の気づきできていない場合に起きた誤用である。ピボットスキーマにより共起した格助詞は、動詞が共起を求める格助詞ではないからである。

これに対し、成人のL2習得のみに見られる誤用は、第一の「動詞に注目すること」は気づいているものの、項と動詞との関係、言い換えれば「項の参与者役割」が十分把握できておらず、動詞に対して機械的に格助詞を共起させているため、統語標識とはなりきれておらず、誤用が生まれているのである。

「格助詞＋動詞」が固まりで覚えられ、規則として用いられていることは、幼児のL2習得でも「～になる」で見られている。しかし成人のL2習得のように誤用とはなっていない。これは、幼児のL2習得と成人のL2習得の違いなのかも知れない。幼児のL2の習得では認知発達上、抽象的な規則をトップダウンに適用する能力を有しておらず、「～になる」が用いられた具体的な用例をインプットとして豊富に受け、それをもとに、ゆっくり、ボトムアップに「～になる」といった「格助詞＋動詞」の抽象的規則を構築するため、誤用が生まれにくい。これに対し成人のL2習得の場合、それを用いた具体的な用例のインプットを十分に受けなくとも、教科書や授業で「格助詞＋動詞」

の抽象的な規則を学べば、それをトップダウンに用いることができるため、誤用が生じやすいのであろう。

#### 4. 総合的考察

本ワークショップで明らかになったことをまとめると以下のようなになる。

L1 としての日本語習得については、大筋においてトマセロの明らかにしたプロセスと同様のプロセスをたどっていた。しかし膠着語であり、格助詞を統語標識とする日本語習得においては、一語文から二語文へのプロセスや、二語文から動詞を中心とした構文構築へ至るプロセス、統語標識習得のプロセスにおいて、英語と異なるプロセスも見られた。また、L1 習得と幼児の L2 習得、成人の L2 習得プロセスを比較すると、L1 習得や幼児の L2 習得では、ピボットスキーマからアイテムベース構文構築の時期に、「名詞+格助詞」のピボットスキーマと、後接した動詞が要求する格助詞との間に矛盾が生じ、誤りが生じていたが、成人の L2 習得ではこれに加え、トップダウンに「格助詞+動詞」の規則を用いることによる誤用が見られ、差異が見出された。

最後にラネカーの使用基盤モデルの具体的なプロセスとは具体的にどのようなものであるかについて考える。

トマセロは、L1 習得の一連のプロセスを実証的に明らかにするとともに、そのプロセスがラネカーの使用基盤モデルと極めて親和性が高いとも言っている (Tomasello, 2003;6-8)。トマセロが L1 の習得のプロセスが使用基盤モデルと親和性があると言っているのは以下の点である。

- ① 生得的な言語能力などを前提とせず、具体的な使用を基盤として言語習得のプロセスを描き出していること
- ② L1 習得は具体的な語や文から始まり (ピボットスキーマを経て)、アイテムベース構文、さらに抽象的構文へと進むと考えており、このプロセスは具体から抽象へのボトムアップのプロセスであること
- ③ とりわけ幼児のアイテムベースの構文から大人の抽象的な構文にたどりつくプロセスは、L1 習得がボトムアップに進むことを示しているとしている (同; 7)。

本ワークショップでは、L1、L2 としての日本語の習得のプロセスを見てきたわけであるが、トマセロ同様に、①を前提に習得のプロセスを描き出し、主に②について論じてきた。L1 習得においては「一語文→二語文→ピボットスキーマ→アイテムベース構文」のプロセスが明らかになった。また幼児の L2 習得、成人の L2 習得では「ピボットスキーマ→アイテムベース構文」のプロセスが明らかになった。

以上から、「一語文→二語文→ピボットスキーマ→アイテムベース構文」のプロセスは、英語の

みならず、日本語でもほぼ同様であることが示されたと言ってよいであろう。しかしトマセロが重視する③の「アイテムベース構文から抽象的構文へ」のプロセスについては十分明らかにならなかった。この点については今後さらに考察していければと思っている。

また、細かな点においては言語類型論的な差が見られることや、成人の L2 は、L1 や幼児の L2 とは異なり、トップダウンのプロセスも見られることも決して見逃してはならない重要な点であろう。

## 参考文献

- 森山新編著（2008）『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』、平成 17～19 年度科学研究費補助金基盤研究(C)報告書（課題番号 17520253、研究代表者：森山新）。
- 野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子（2001）『日本語学習者の文法習得』、大修館書店
- Slobin, D.1982. Universal and particular in the acquisition of language. In Wanner and Gleitman, *Language acquisition: The state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. 1992. *First verbs: A case study of early grammatical development*. New York: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. 2003. *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*, Cambridge, MA: Harvard University Press