

認知言語学的観点からの日本語格助詞の習得と教育 ろう・難聴者のための日本語教育に向けて

森山新

(お茶の水女子大学大学院)

moriyama.shin@ocha.ac.jp

1. 言語とは何か

認知言語学は言葉能力やその営みを一般的な認知能力によると考える言語学の一つである。他の言語学に比べると手話に関する研究もさかんである。認知言語学では言語の本質はその「記号的 (symbolic)」な側面であると考えられる。言語は「意味」と「形式」とがマッピング (対応づけ) されてできあがった記号であり、それが社会的な慣習として共有されている。一般的に音声言語では形式とは音 (音韻) である。「四足で歩き、ワンワンと鳴く動物 (意味)」には「inu (形式)」がマッピングされている。しかし記号としての言語の形式は音に限る必要はない。手話も「意味」と「形式」とがマッピングされてできあがっており、その意味で手話は言語である。

アンドレ=マルティネ (André Martinet) が主張するように、「二重分節」をもって言語であるかどうかを区別するのは 20 世紀の構造主義の時代こそ通用した考え方であろう。彼は当時の流行りであった構造主義言語学の影響を受け、音声は言語の第一条件と考え、手話には考察が及んでいない。

2. 言語習得はどのようになされるのか

認知言語学の言語習得モデルである「使用基盤モデル (usage-based model)」は、ラネカー (Langacker) が提示したものである。言語は使用する中で習得がなされると考えている。これによると「使用頻度」が言語習得に重要な意味を持つと考える。ある「言語のかたまり」を同じ形で何度聞いたかという頻度を「トークン頻度 (token frequency)」といい、ある「言語のパターン」を何度聞いたかという頻度を「タイプ頻度 (type frequency)」というが、この用語を用いると、トークン頻度が語彙習得を促進し、タイプ頻度が文法習得を促進すると考える。例えば、子どもが (1) のような文を耳にしたとしよう。この場合、milk は 3 回、juice は 1 回耳にしているのでそれぞれのトークン頻度はそれぞれ 3 回、1 回となる。そして語彙としては 3 回耳にしている milk のほうが 1 回しか耳にしていない juice よりも記憶に残り、習得が進んでいくと考えられる。一方、タイプ頻度としては More〜が 2 回 (More orange juice、More milk)、No〜、Gimme〜がそれぞれ 1 回ずつ (No milk / Gimme milk) 用いられている。したがってタイプ頻度の高い More〜のほうが No〜、Gimme〜よりも文法として記憶され、習得が進むと考えられる。

- (1) No milk, mom!
Gimme milk, mon!
And more orange juice.
More milk, mom.

このように認知言語学では言語は以下のようなプロセスで習得されると考えている。

- ① 具体的な用例、例えば Gimme milk. にくり返し触れながら記憶され、定着していく。
- ② 類似した用例、例えば Gimme juice. も Gimme milk. の拡張例として関連づけられながら記憶され、定着していく。
- ③ それら用例の中から共通性（スキーマ） Gimme X が抽出され、文法規則として記憶される。（図1参照）

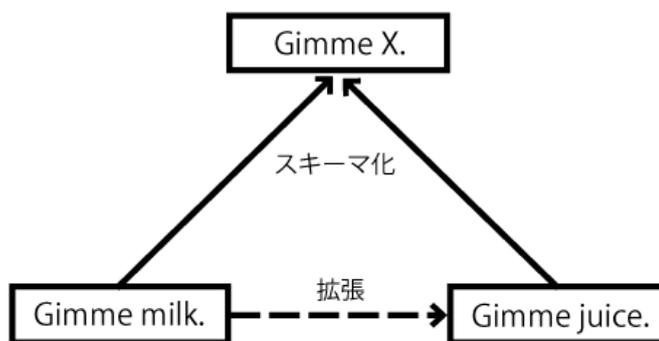


図1 使用基盤モデル

- ④ milk、juice はかたまりとして記憶に残り、語彙として脳内に蓄えられる。

つまり具体的な用例に触れる中で、あるものは語彙としてそのまま記憶され、あるものは共通性が抽出されて文法規則として記憶されていくと考えるのが使用基盤モデルの考え方である。

トマセロ (Tomasello) は「使用基盤モデル」の妥当性を実際の母語習得の中で明らかにした。Tomasello (2003) によれば、ヒトが言語を習得できるために必要とされる能力は以下のようなものであるとしている。

- ① パターン発見能力
- ② コミュニケーション意図を読み取る能力
- ③ 相手と注意を共有する能力
- ④ 記号を操作する能力
- ⑤ 文化学習能力

子どもは生後、その社会で大人が用いる言語を何度も耳にする中で、①の「パターン発見能力」を用いて「形式のパターン」と「意味のパターン」を発見していく。同じかたまりを何度も聞けば、つまり「トークン頻度」が高くなれば、それをかたまり（語彙）として習得する。これに対し、様々な言葉を耳にする中から、そこに潜んでいる何らかの共通性、規則性を見出せば、その共通性、規則性の頻度である「タイプ頻度」が高くなり、規則（文法）として習得される。①の「パターン発見能力」は具体的な発話の中から共通のものを発見し、かたまりはかたまりとして、規則性は共通性をスキーマとして抽出する能力である。パターン抽出自体は生後すぐに始まる。

②の「コミュニケーション意図を読み取る能力」と、③の「相手と注意を共有する能力」を用いて、相手のコミュニケーション意図を読み取りながら相手と注意を共有する。例えばお母さんが子供に指さしをしながら、「リンゴよ。」と言ったとすれば、お母さんは今、私にリンゴに注意を向けようとしているんだなという意図を読み取り、リンゴに注意を向ける。このようにして、言葉で表そうとしている指示対象の絞り込みが行われ（ここではリンゴ）、その絞り込まれたフレーム（共同注意フレーム）の中で、①により発見した意味（赤くて丸い食べ物）と形式（*ringo*）とがマッピングされ、言語が習得される。②のコミュニケーション意図を読み取る能力、③の相手と注意を共有する能力、④の意味と形式をマッピングし、「記号を操作する能力」は言語習得の前提となる能力で、生後9か月頃ようやく身につく能力である。この段階は「記号（symbol）」としての言語を学ぶ際に必要な能力を用いることができるようになる時期で、トマセロはこれを「9か月革命」と呼んで重視している。それ以前の段階は「記号」といったものを用いることができない段階である。

⑤の「文化学習能力」により、自分が住んでいる社会が大切にしているものを模倣し、役割を交替して自身が用いるようになる。具体的には親がある言葉（例えば「これ、おいしいね。」）をある場面で用いているのを記憶し、同じ場面で同じコミュニケーション意図を表すために、今度は自分がその言葉（「これ、おいしいね。」）を用いることで、言語が習得されていく。言語学習は模倣と役割交替によるという点で文化学習の一つであると考えている。

3. イメージスキーマ

レイコフ（Lakoff）によれば、ヒトは日常生活で様々な具体的経験を積み重ねるが、その中で、イメージスキーマ（image schema）という心的表象を脳内に形成するとしている（Lakoff 1987）。これは言語習得が始まる1歳より前から既に始まっている。例えば、子どもは生後、図2のように、様々な「上」の事態に触れていく（「机の上（の猫）」、「ベッドの上（の猫）」、「頭の上（の猫）」、「上の階」など）。このような経験を積み重ねる中で一つの共通の概念やイメージ（イメージスキーマ）が抽出され（図上段）、それをもとにカテゴリーが形成されていく。このように様々な事態から共通性が発見、抽出される中でカテ

ゴリー化され、できあがったカテゴリーに対しては、社会的な慣習にならう形で言語というラベル（ここでは「上」というラベル）が貼られていく。

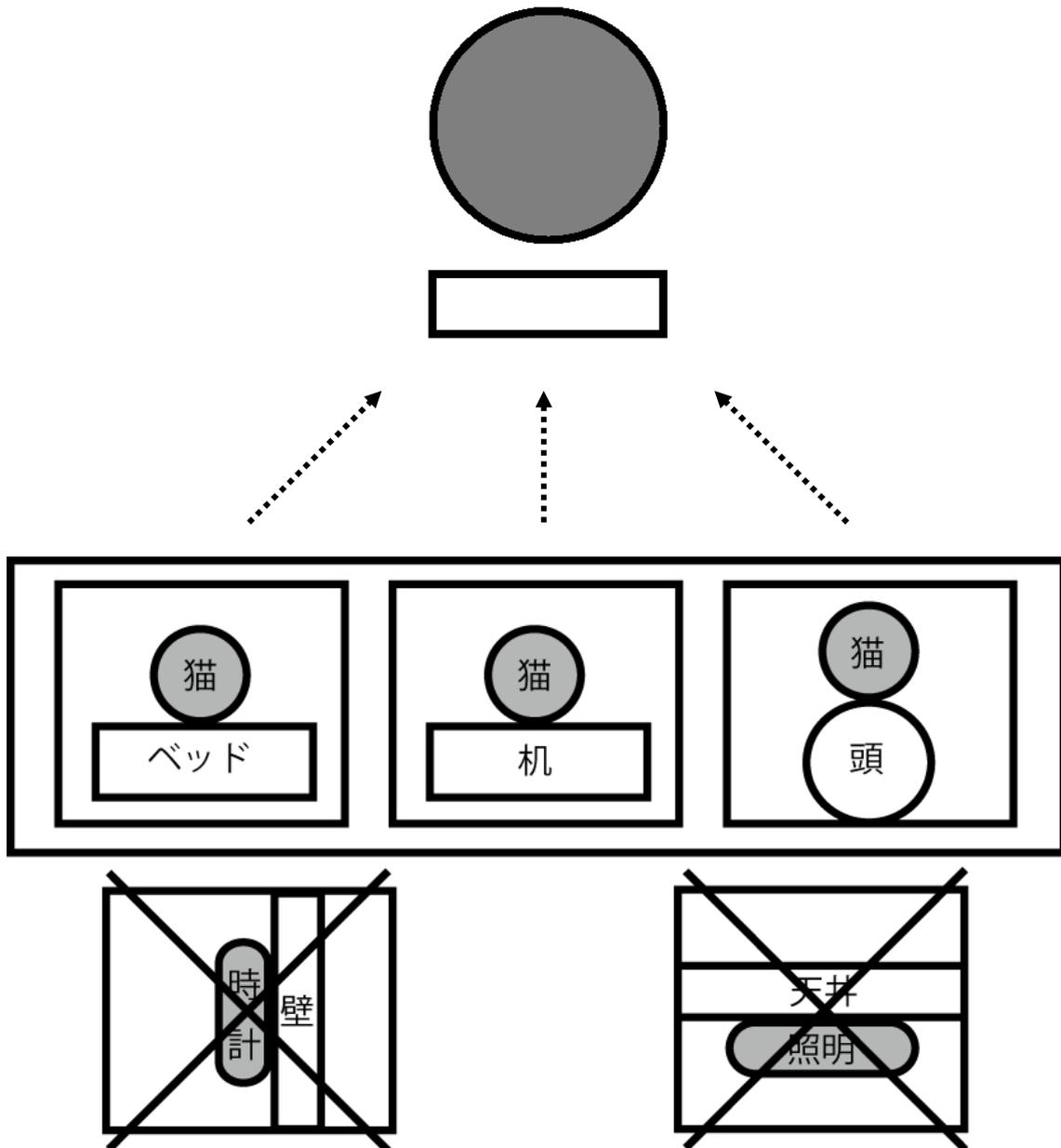


図2 「上」のカテゴリー化とイメージスキーマ

このカテゴリー化やイメージスキーマの形成は習得される言語からの影響も受ける。そのため、形成されるイメージスキーマは使用する言語により差が生まれる。例えば、図2を例に説明すると、日本人の場合、「上」のカテゴリーには、「壁の上 (の時計)」や「天井の上 (の照明)」などは「上」のカテゴリーには含めないが、英語母語話者ではこれらも「on」のカテゴリーに含める。その結果、日本語母語話者の「上」のカテゴリーとイメージスキ

一マは英語母語話者の「on」のカテゴリーとイメージスキーマとは差異が生まれる。これはその言語のラベルが社会においてどの範囲で慣習的に用いられているかを子どもが読み取り、継承する（文化学習する）からである。

4. 第二言語習得は母語習得と同じか

次に第二言語習得について触れておく。認知言語学的観点からの言語習得研究はそのほとんどが母語習得に関するもので、第二言語習得に関する研究は多くない。ここでは時間の都合で簡単に触れる。

母語習得と第二言語習得との間には多くの違いが存在していることは事実である。

第一に、子どもの母語習得は認知発達とともに行われるが、第二言語習得は認知発達が終わった後に行われることが多い。子どもは上で見たように、日常生活で耳にする具体的な言葉の中から少しずつ規則性を見出していくという、具体から抽象への「ボトムアップ」のプロセスをたどる。しかし大人は抽象的な規則を用いて具体的な文を理解、産出することができるという、抽象から具体への「トップダウン」の操作も可能である。このような違いのため、大人を対象とした授業では、文法をまず教え、それを用いて文を理解させたり、産出させたりすることも行われている。

第二に、子どもの母語習得は自然環境で行われることがほとんどであるが、第二言語習得は教室環境で行われることが少なくない。

このような違いから、母語習得はボトムアップに進むが、第二言語習得はトップダウンで進むと考えるかもしれない。しかしながら、荒川・森山（2009：75-77）で述べているように、大人の第二言語習得も基本的にはボトムアップであると考えられる。教師が提示する文法など、トップダウンの情報はあくまでボトムアップのプロセスを促進する役割を果たすに過ぎないと考えるのである。したがって母語習得で紹介した上記のプロセスは基本的に第二言語習得にも応用可能であると考えられる。

第三に、母語習得は言語を学ぶ初めての経験であるが、第二言語習得は既に母語を学んだ経験を持っているので、母語の知識や母語を学ぶ際に活用したストラテジーを活用することができる。手話を母語とする学習者が第二言語として日本語を学ぶ際、一見、母語の知識は第二言語習得を誤った方向に導き、習得を妨げたり遅らせたりすると考えることがある。しかし母語習得の際に獲得した知識やストラテジーは第二言語習得を様々な形で成功に導いていることも忘れてはならない。例えば格を具体的な標識で表すことの少ない手話を母語とする学習者が日本語を学ぼうとすれば、用いるべき格標識を脱落させたり、誤って用いたりすることがある。しかしどの言語にも格を表す装置が備わっているわけで、そういった「事態を表現するには格役割を明示する必要がある」という知識は明示的ではないかもしれないが、母語の習得の際に獲得している（例えば「私」が動作主である場合と被動作主である場合とではその表し方が異なってくることを知っている）。その格役割をどう表現すべきかについては第二言語習得の際に新たに学ぶ必要があるが、「格役割を明

示すべき」という母語習得で獲得した知識は第二言語習得の際に十分応用が可能であろう。

5. 認知言語学的観点からの格助詞研究

森山（2008）では、Langacker（1991a、1991b）の枠組みに若干修正を加え、日本語の格のモデル化を行っている。例えば図3は「<ガ格参与者>が<ニ格参与者>に<ヲ格参与者>をあげた」といった文を表している。○が参与者、二重矢印（⇒）が動力連鎖（エネルギーの移動）を、一重の矢印（→）が移動を、破線の矢印（--->）が対峙する関係を示している。角が丸い四角は<ガ格参与者>と<ニ格参与者>の支配域（なわばり）を表している。ヲ格の2つの○を結ぶ点線は、2つの○が同一のモノであることを示している。すなわち図3は、「<ガ格参与者>の支配域にあった<ヲ格参与者>に力を加えて<ニ格参与者>の支配域に移動させた」ことを示している。

認知言語学では格標識に関するこのようなイメージは、人が言語を用いた日常の経験のくりかえしの中で心的表象として脳内に形成されたもの（イメージスキーマ）であると考えている。日本語ではこれらの格標識を格助詞で表す。格標識の表し方は言語によって異なり、日本語のような膠着語では格助詞などの付与により、欧米語のような屈折語では屈折により、中国語のような孤立語では語順により表す。

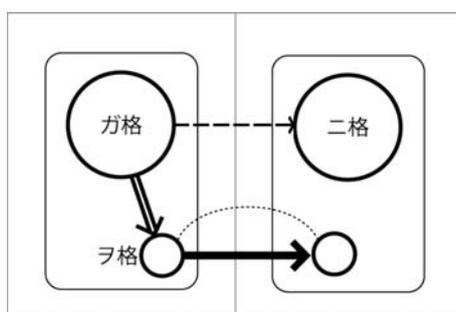


図3 森山（2008）の図式（一部簡略化している）

6. 日本語の格助詞の多義構造

次に日本語の格助詞の多義構造について、ここでは格助詞ヲ、ニ、デについて述べる。

6.1. ヲ格

ヲ格には、「対格」、「場所格（起点・経路）」、「状況格」、「時格」の用法がある。

- ①子どもを殴る。 【対格】
- ②駅を出る。 【場所格（起点）】
道を渡る。 【場所格（経路）】
- ③太郎が雨の中に行く。 【状況】
- ⑤ 思春期を経て大人になる。 【時】

この中でプロトタイプは「対格」の用法で、これは母語話者の使用頻度の測定（プロトタイプは一般的に使用頻度が高い）、想起実験（プロトタイプは一般的に想起されやすい）、母語習得順序（プロトタイプは一般的に早期に習得される）などで検証されている（森山 2008）。

図4左はヲ格のプロトタイプである「対格」用法のイメージスキーマを表している。「動力連鎖の起点 (head)」が主格（ガ格）、「動力連鎖の末尾 (tail)」が対格（ヲ格）で表わされている。典型的には主格は「動作主」、対格は「被動作主」を表す。すなわち「主格で表わされた動作主からの動力連鎖を受ける被動作主」が典型的な対格の参与者役割である。

ヲ格のプロトタイプ：対格用法

(主格で表わされた) 動作主からの動力連鎖を受ける被動作主

日本語のヲ格は「対格」用法をプロトタイプとしながらも、それ以外に「場所格（起点、経路）」、「状況格」、「時格」などの格標識となりうる。これらはプロトタイプから以下のような拡張として考えることができる（この意味拡張の妥当性の検証については森山（2008）を参照）。

対格→<モノの場所化>→場所格→<場所の抽象化>→状況格／時格

簡単に言えば、「対格」用法ではヲ格はモノであったが、これが場所となることで「場所格」用法となる。さらに場所が抽象化し、状況や時となることで「状況格」、「時格」の用法が拡張したと考えることができる。

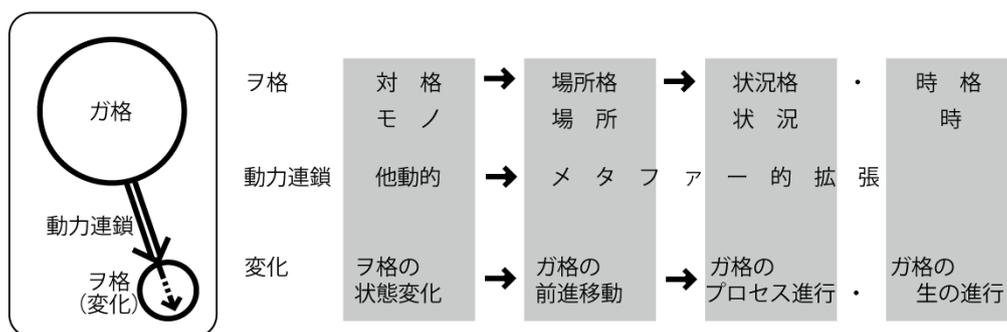


図4 ヲ格のイメージスキーマと意味構造（森山 2008）

図5は場所格の動力連鎖を表している。ガ格参与者からの動力連鎖は場所を表すヲ格参与者に向けられる点では上の「対格」用法と同じである。ただ、「場所格」の場合には、ヲ格参与者に向けられた力はヲ格参与者の状態変化を引き起こすのではなく、図5のようにはねかえってガ格参与者自体の前進移動（例えば「太郎が家を出る」では、太郎が家を離

れる移動)を引き起こし、その結果ヲ格参与者はガ格参与者の出発の起点や経路となる。

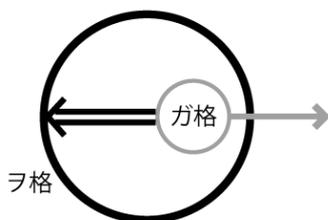


図5 場所のヲ格

6.2. 二格

二格には以下のような様々な用法があるが、これらの関係を図示したものが図6である(妥当性の検証については森山(2008)を参照)。

- ①太郎が海に石を投げた。 太郎が東京に行く。 【移動先(他動詞文)】
- ②太郎がレストランへ食事に行く。 【目的】
- ③花子が病気に苦しむ。 【原因】
- ④水が氷になる。 【変化の結果】
- ⑤太郎が次郎にボールを投げた。 太郎が花子に会う。 【動作の相手】
- ⑥太郎が娘に牛乳を飲ませた。 太郎が娘に／を働かせた。 【使役的動作の相手】
- ⑦花子が太郎に花束をもらった。 【授与主】
- ⑧次郎が太郎に殴られた。 【動作主】
- ⑨庭に犬がいる。 【空間的位置】
- ⑩8時に太郎が起きる。 【時点】
- ⑪学校が家に近い。 【空間的基点】
- ⑫この素材が熱に強い。 【抽象的基点】
- ⑬私に娘が1人いる。 【所有主】
- ⑭私に富士山が見える。 【知覚主】
- ⑮私にピアノが弾ける。 【能力主】
- ⑯私にその一言がうれしい。 【感情主】

ニには大きく、「移動先」、「動作の相手」、「存在の位置」、「経験主」という4つのカテゴリーがあり、それらにいくつかのサブカテゴリーが存在している。この中でプロトタイプは「移動先」の用法で、これは母語話者の使用頻度、想起実験、母語習得順序などで検証されている。さらに、「移動先」から、「場所の人化(能動化)」により、「動作の相手」が、プロセス性の欠如により「存在の位置」が拡張し、さらに「存在の位置」から「場所の人化(能動化)」により、「経験主」の用法が拡張している。

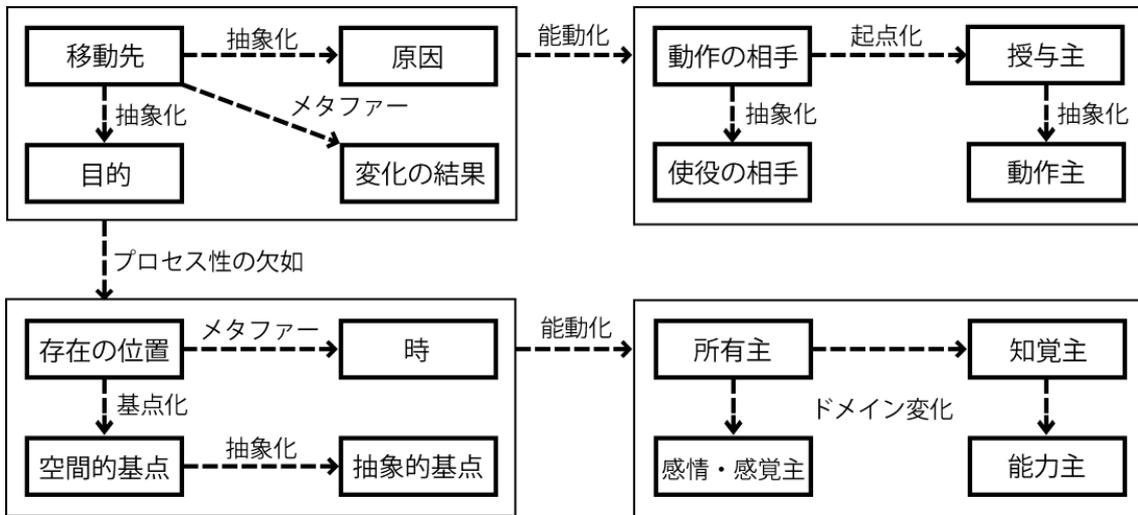


図6 ニ格の意味構造 (森山 2008)

また、それぞれの用法をイメージスキーマで表したものが図7である。ニ格には様々な用法があるが、これらを一つのカテゴリーとしてまとめている共通のイメージスキーマを表したものが図8である。これを見ると、ガ格参与者は視点（注目）が向けられた参与者を表し、ニ格参与者はガ格参与者の動力支配を受けずに対峙する関係にある参与者であるといえる。ヲ格とニ格との違いは図3を見るとよくわかるように、前者がガ格参与者の動力支配下に置かれているのに対し、後者は置かれておらず、対峙しているという点である。

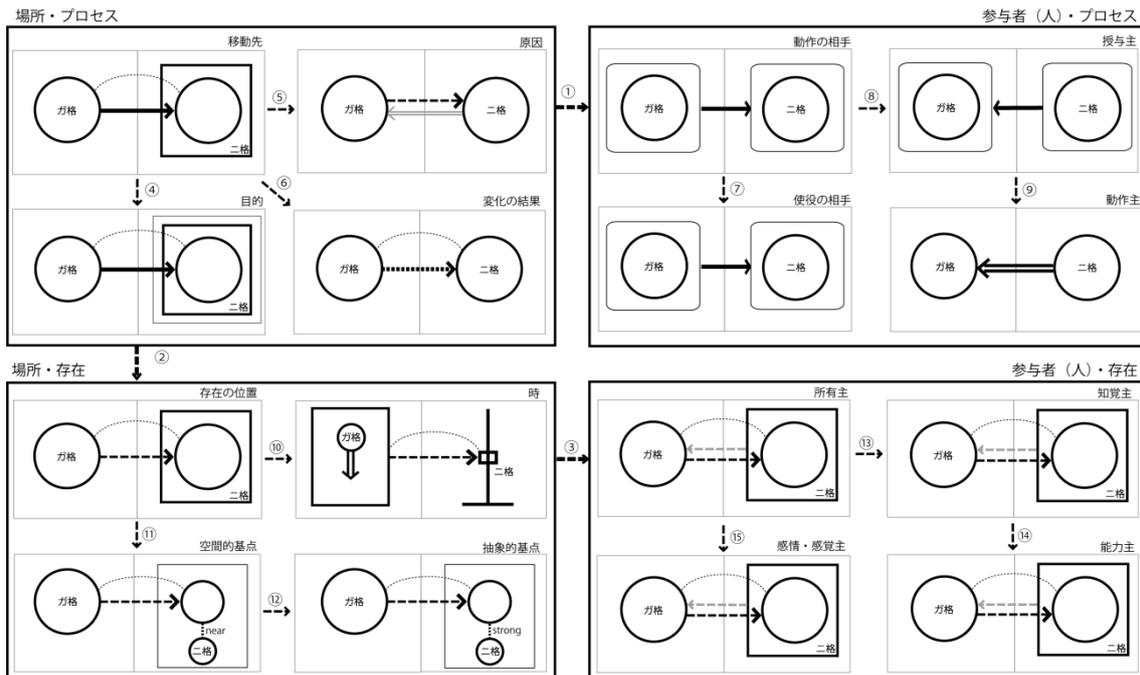


図7 ニ格のイメージスキーマと意味構造 (森山 2008)

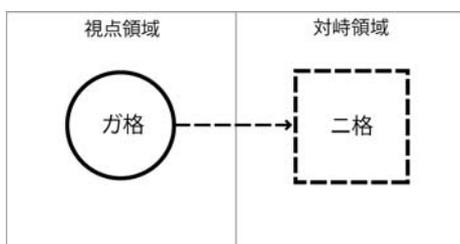


図8 ニ格のイメージスキーマ (森山 2008)

6.3. デ格

デ格にも以下のように様々な用法がある。

- 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 成長の過程でときどき見られる現象です。【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、その点でおもしろいと思います。【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 日本の文化というテーマで論文を書きました。【原因 (構成要素)】
- ⑮ 出張で大阪へ行ってきました。【原因 (目的・動機)】
- ⑯ 夕ごはんは自分で作って食べます。【様態 (動作主の様態)】
- ⑰ 夜おそいので、小さな音で音楽を聞きました。【様態 (被動作主の様態)】
- ⑱ 時速 200 キロのスピードで走っています。【様態 (出来事・作用の様態)】
- ⑲ このへやは 30 人でいっぱいになります。【様態 (数量限定)】

これらの用法のうち、「場所」や「時間」の用法は事態が展開する「背景としての空間」を表しているが、「道具」、「様態」、「原因」などは事態の展開に対し、それぞれ道具や様態、原因といった「背景的役割を担う参与者」となっている。したがって両者の背景的な役割を、「空間的背景」、「役割的背景」とすると、「場所」や「時間」の用法は「空間的背景」、

「道具」、「様態」、「原因」は「役割的背景」を表している。両者のイメージを図示したものが図9である。

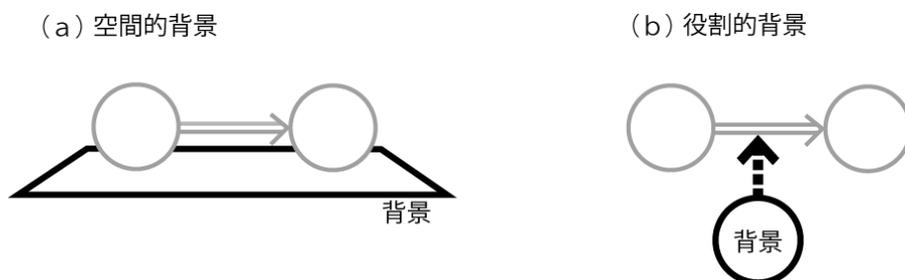


図9 ギグの空間的背景と役割的背景の用法 (森山 2008)

また、上に列挙した様々な用法同士の関係 (意味構造) を表したものが図10である。上半分の四角が空間的背景で、「場所」、「時間」の様々な用法が含まれ、下半分の四角が役割的背景で、「道具」、「様態」、「原因」の様々な用法が含まれている。用法同士の関係は、図の矢印が示すように、「場所」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「様態」、「原因」が拡張している (妥当性の検証については森山 (2008) を参照)。

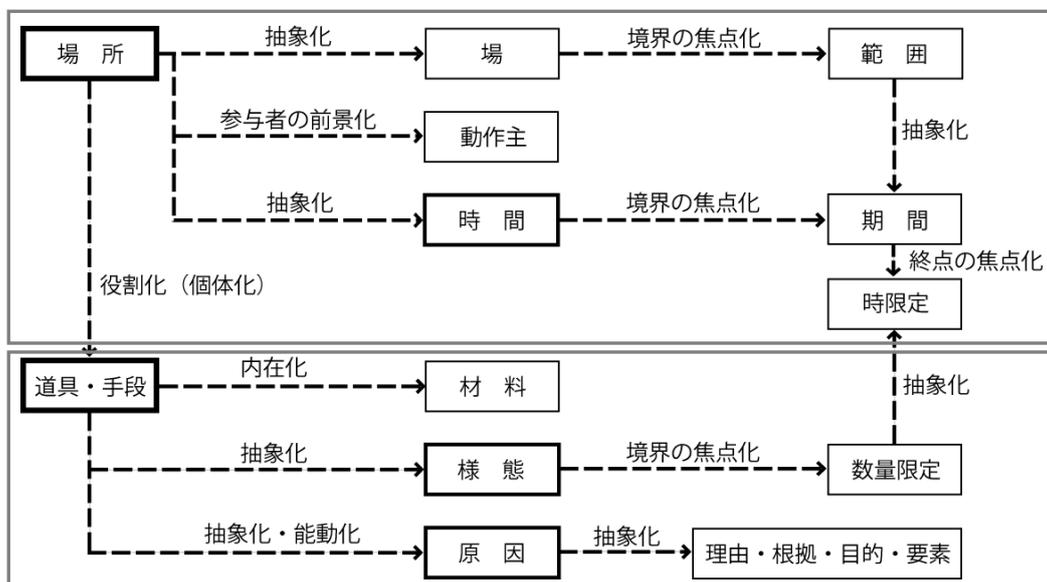


図10 ギグの意味拡張 (森山 2008)

7. 格助詞の意味構造と習得順序

次に第二言語として日本語を学ぶ際の習得順序と格助詞の意味構造との関係について考察する。データは英語、韓国語、中国語を母語とする日本語学習者 90 名 (それぞれの母語ごとに、初級 5 名、中級 10 名、上級 10 名、超級 5 名) の OPI インタビューデータからヲ、

ニ、デの使用を調べ、習得順序を調べる際に用いられる含意スケーリング法という統計手法を用いて習得順序を明らかにした。その結果が以下のとおりである。

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

この習得順序は上で述べた意味構造の拡張の方向と一致している。言いかえれば、これら格助詞はプロトタイプの用法から非プロトタイプの用法へと習得が進んでいるわけである。習得は一般的にはプロトタイプから非プロトタイプへと進むとされてきたが、反例も見つかっている。ただ少なくとも格助詞ヲ、ニ、デに関しては、「プロトタイプの用法から非プロトタイプの用法へと習得が進む」としてきたこれまでの考えが支持されたことになる。

8. 日本語の格助詞教育に関する考察

最後に日本語の格助詞教育について述べて見たい。既に述べたように、認知言語学では言語の本質を、意味と形式とがマッピングされた「記号」と考えている。そして言語の習得は日常的な経験の積み重ねの中で形成された心的表象（意味）に対し、慣習的なラベル（形式）がマッピングされることで習得がなされると考えている。慣習的なラベル（形式）は言語により大きな違いが見られるが、意味を形成する心的表象は日常的な経験の積み重ねの中で形成されることから、ある程度普遍性を持つてくる（ある程度と言ったのは、上述のように、周囲で使用される言語の影響も受けるためである）。音声言語の場合にも、心的表象は視覚的な要素が強く、イメージスキーマが形成される。したがって、手話と日本語とでは記号の形式の表示の仕方では「音」対「手ぶり」と大きな違いがあるとしても、心的表象の部分は似た部分（ある程度共通のイメージスキーマ）があると思われる。このことから、心的表象を形成するイメージスキーマを図式化し、何らかの形で格助詞教育に用いることで、手話と日本語とを橋渡しする役割を期待できる。但し、上で用いた図式はあくまでも研究のためのもので厳密な定義づけの上に描かれているため、実際に学習者に提示する際にはよりわかりやすさを追及するなどの配慮が必要であろう。

また、格助詞の習得順序は学習者の母語を越え、意味拡張の構造に従い、プロトタイプから非プロトタイプへと進んでいることがわかった。したがってこの習得順序は手話を母語とする日本語学習者などに対しても当てはまる可能性が高い。もしそうであるとすれば、ヲ格は「対格」から、ニ格は「移動先」から、デ格は「場所」の用法をまず示し、その他の用法はプロトタイプとの類似性を図で示すのがわかりやすいということになる。このように意味構造と習得順序は教育カリキュラムを考える際に参考になるかもしれない。

第三に、格助詞の多義を説明するにあたり、上で示したイメージスキーマを応用するこ

とができるかもしれない。格助詞には様々な用法があるが、それらの間に共通のイメージがあることを知ることで、用法を一つ一つ暗記するのではなく、それらを有機的に関連づけて学ぶ道が開かれ、学習者の負担を減らすことにつながる可能性がある。実際に現在、こうした観点からの日本語学習辞典が来年出版をめざして編纂中である。これは基本語彙であり、かつ多義性の高い動詞、名詞、形容詞を 300 語ほど選び出し、認知言語学的観点から、編纂するものである。動詞編の中には動詞と関係が深い格助詞も 6 つ（ヲ、ニ、デ、カラ、マデ、ノ）掲載される予定である。

これまで我々が行ってきた第二言語としての日本語の習得、及び教育研究は、日本語以外の音声言語を母語とする学習者、つまり外国人学習者向けの研究がほとんどであった。このような機会を生かし、今後は視野を広げ、ろう、難聴者に対する日本語教育にも目を向けて研究を行い、より効果的な教授法や教材開発に生かしていく必要がある。

参考文献

Lakoff, G. (1987) *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press.

Langacker, R. W. (1991a) *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol.2. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. W. (1991b) *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Bases of Grammar*. Berlin: Mouton de Gruiter.

Tomasello, M. (2003) *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*, Cambridge, MA, and London: Harvard University Press.

荒川洋平・森山新 (2009) 『日本語教師のための応用認知言語学』、東京: 凡人社

森山新 (2008) 『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—』、東京: ひつじ書房

* 森山の論文は以下からダウンロードが可能です。

<http://jsl-server.li.ocha.ac.jp/morishin1003/>