

参照点構造と他者の心

長谷部 陽一郎 (徳島文理大学)

yhasebe@tokushima.bunri-u.ac.jp

1. はじめに

Ronald Langackerの提唱する認知文法 (Cognitive Grammar) において、言語習得は、いくつかの基本的認知機構の連携的作用とそれによって実現される一般的認知能力の発展の上になされると想定されている。本稿では、認知文法における2つの重要な理論的概念である参照点構造 (Reference Point Model) とグラウンド (Ground) とのつながりという観点からみなおすことによって、子供の第一言語習得の認知的特徴を記述するとともに、英語と日本語からの例を取り上げて、その記述の妥当性を検証する試みを行う。

議論の構成は以下のとおりである。まず2節では、2歳ごろまでに子供の中で内在化される「自己・他者・対象」の三項関係の概念の形成過程について考える。これは、志向的主体としての他者とその心の存在を理解し、さらに自らもまた他者と同じく志向的な主体であると感じることによって初めて得られる概念であり、この概念が形成される過程においては、基本的認知能力の1つとしての参照点能力が重要な役割を果たす。3節では、そのようにして形成された三項関係の概念が、認知文法で言うところのグラウンドに発展すること、そして、ある種の言語表現の習得にとって、グラウンドが意味構造の不可欠な構成要素として存在していることがきわめて大きな意味を持つことを論じる。そして4節では、英語定冠詞theと日本語助詞「が」「は」の習得過程を検証し、上の理論的考察の妥当性を示す。theについては、初めてその語が子供の言葉に上る時期と、その用法が完全に習得される時期とが異なるという事実に注目し、それが、意味構造内に適切なグラウンドを構築できるようになるまでに一定以上の時間がかかることによるものであると論じる。一方「が」と「は」については、意味的な共通点があるにもかかわらず「が」に比べて「は」の習得時期が明らかに遅れることに注目し、この時間的差の要因が、それぞれの語の意味構造においてグラウンドを適切に構築する際に求められる認知能力の違いに求められることを論じる。

2. 自己・他者・対象の関係概念の獲得

認知文法においては、生成文法理論が想定しているような、1つのモジュール的器官としての言語習得装置の存在は仮定されない (Langacker 1999a; 山梨 2000)。言語の習得は、より広範な目的の達成のために利用される基本的な認知機構と、それによって実現される一般的認知能力にもとづいて達成される。一方、心理学的な見地からも、例えば Tomasello (2003)、Bloom (2000) らは、2歳くらいまでに発達する必ずしも言語と直接的な関係を持たない認知構造が、言語習得の重要な基礎になると論じている。

Tomasello、Bloomらによると、子供が言語を習得していくにあたっては、まず、志向的な (intentional) 存在としての自己と他者というものについて、そして両者の間に存在する関係について、ある種の理解を得ることが基本となる。このような自己と他者との関係性についての理解は、幼児期における経験によって次第に形成されていくが、その中で特に重要な役割を果たすのが、「視線」であり、また物理的あるいは心理的な行為としての「働きかけ」である。子供は、身の回りの人間が他者や事物に視線を与えたり、働きかけを行ったりするのを観察する中で、自分もまたそのような行為をし得る主体であることに気づいていく。それはきわめて高度な認知的達成であるが、その基盤として、基本的認知能力としての参照点能力が存在していると考えられる。

本節では、具体的・個別的な言語表現の習得が活発に進んでいく2歳前後の時期までに子供が心的に内在化させる自己・他者・対象の三項関係概念の成立を、認知文法における参照点構造の概念にもとづいて定義していくことにする。ま

ずは下の図1をみていただきたい。この図は、自他の関係認識の最も未発達な状態（図1a）から、段階を経て、自分・他者・対象物という三項関係の認識が得られた状態（すなわち本格的な言語習得への基盤が得られた状態）（図1d）へと至る発達過程を、認知図式を用いて示している。

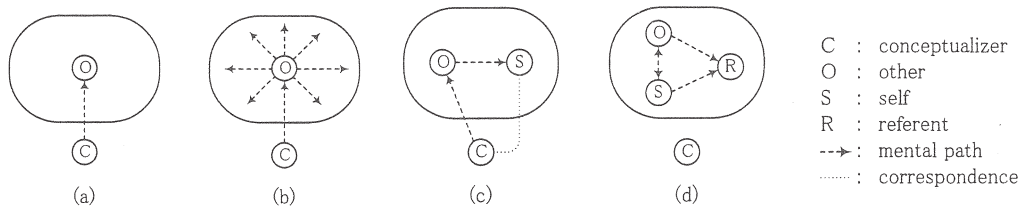


図1

まず図1aは、あらゆる現実的関係の把握において最も根本的な基礎となる認知構造を示している。すなわち、認識の場において他者の存在を知覚するという行為における認知構造である。ここでは、概念化者（conceptualizer: C）が、楕円で表された認知領域（field of view）の上に存在する他者（other: O）に対し視線を投げかけているという構造が図式的に示されている。

図1aにおける自他の関係は、完全に一方向的な関係である。主体において認識されているのは、あくまで他者の存在それ自体であり、その他者が一個の主体として投げかける視線についての理解は未だこの段階では得られていない。ここでCとして示されている概念化者は、いわば、Merleau-Ponty (2001) の言うところの「最初の自我」であり、それは、可能的あるいは潜在的自我、すなわち自分が他と異なる一個の存在だということを未だ知らない自我である。当然、この段階においては自らに対する内的な観察や考察の視点は存在しない。

次に図1bは、9～12ヶ月くらいの時期における子供の認知構造を図式化したものである。ここでは、典型的な参照点構造図式が示されている。概念化者（C）は、あらゆる参照点構造においてそうであるように、すべての心理的経路の起点であり、この図においても、まずそこから認知領域内に存在するある他者（O）への視線が投げかけられている。そして認知主体はさらに、Oがそれ自体、別の対象に視線を向けたり、動きかけを行ったりし得る存在であることを認識し、その対象へと自らの心的経路を延ばしていく。つまり、この段階において子供は、他者を一個の志向的存在として認識することに成功しているのである。

この9～12ヶ月の時期においては、実際に子供の行動パターンに変化がみられる。この時期、彼らは大人の視線を追ったり、身の回りのモノに対して大人がするのと同じような動きかけをしたりするようになる。大人を一種の参照点として利用することができるようになってきているのである（Tomasello 2003）。ただし、他者を志向的な存在として認識できるからといって、自分自身もまた同様に志向的な存在であり、両者の間に対称的な関係が存在しているということをこの段階ですでに理解しているということではない。志向的主体としての自己認識は、発達の上に上位の段階に属する認識である。

図1cで示される構造は、だいたい1歳から2歳までの時期に達成される認識のあり方を表している。この段階と前段階（図1b）との違いは、他者の視線の到達点が概念化者すなわち自分自身であり得ることに気づいているという点である。図式上のSは自己（self）を表しており、それは認識の場の上に位置づけられながらも、参照点構造の起点である概念化者と同一である。図式ではそのことが、これらをつなぐ対応線（correspondence line）によって示されている。

その後の認知的・言語的発達にとって、この段階への到達は大きな意味を持つ。なぜなら、この段階において子供は初めて自分という存在が、他のすべての客体と同じ空間の中に存在する1つの客体でもあることを理解し、それによって、言語使用を含む様々な社会的認知活動に参加していくことが可能になるからである。この段階は、いわば、Piaget (1972)

の言う「脱中心化 (decentering)」の段階である。すなわち、自らを世界の中心として、外へ向けられる視線の絶対的起点として観るだけでなく、他者によって向けられる視線の到達先すなわち他者にとっての世界の非中心点としても観ることができるようになる段階である。図1cは、子供の脱中心化した認識の構造を、認知文法の記述形式を用いて表現したものとと言える。¹

2歳を過ぎる頃に子供の中で構築されていると考えられるのが、図1dの構造である。ここでは他者 (O) と自己 (S) とが、対等な関係の要素として認識の場の中に位置づけられている。それらは互いに視線を投げかけあい、さらに共通の第三者要素 (Referent: R) への視点を持っている。この図は、概念化者から参照点へ、そしてターゲット要素へという典型的な参照点構造の図式にはなっていない。これは、自己・他者・対象の三項関係が一個の概念として確立する過程の最終段階において、その基盤としての役割を果たす参照点構造それ自体は背景化すると考えられるからである。

以上のような段階を経て、子供は、言語習得を含む様々な認知活動の基礎としての認識モデルを内在化させていく。この過程は、子供が自分の置かれた状況の中で周りの大人や子供と触れ合うことを通じて、他者を志向的な存在、つまり心を持った存在として認識するようになる過程であり、また、彼らからの働きかけによって、自分もそのように志向的な存在であるということに気づいていく過程である。Tomasello、Bloomらは子供にとってこのような過程こそが (単なる儀礼的シンボルや反射的な受け応えの道具としてではなく) 本来の意味における言語表現というものの習得を可能にする原動力となると論じる (Tomasello 2001; Bloom 2000)。本節では子供における認識の、この重要な発達過程を、参照点構造という観点から捉えなおし、図式化して示すことを試みた。

3. 言語習得とグラウンド

本節では、自己・他者・対象の三項関係にもとづく認識モデルが、子供の個々の言語表現にどのように結びついていくのかという問題について考察する。前節で示したような認知構造が言語表現の意味構造といかなる対応を持っているかを示し、それらの意味構造の特性が、具体的な言語表現を習得する上での事実や問題とどのようななかかわりを持つかという点について論じる。

成長の過程において子供は、自分と他者とがそれぞれ一個の主体として互に対称的な関係にあることを知る。そして共通の対象物に対する視点を持つことができることを理解する。そのようにして、前節の図1dのような認識構造が彼らの中で次第に定着していく。しかしそれだけではなく、さらに多くの心理的・社会的経験を積み重ねることによって、子供は、言語活動それ自体、すなわち「語られるもの」だけでなく「語ること」もまた、1つの認識可能な対象であり得ることを理解するようになっていく。そして、他者との言語活動の各瞬間において直接的にかかわってくる諸要素の総体を、言語活動の他の参与者と共有された1つの概念としてみなすことができるようになる。この概念こそが認知文法で言うところのグラウンドに他ならない (Langacker 1985, 1999b)。本稿ではこのような認識のもと、概念要素としてのグラウンドを図2のように図式化する。

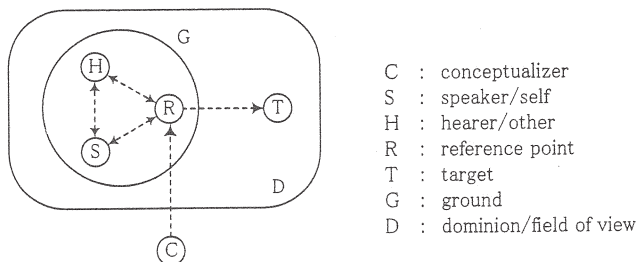


図2

図2は多くの点で前節の図1dと共通しているが、いくつかの点において異なっている。第一に、図1において「自己」を表していた要素(S)はここでは「話者」(S)であり、また「他者」を表していた要素(O)はここでは「聞き手」(H)となっている。第二に、話者と聞き手によって共有された概念としての「対象」は、ここでは視線の到達点となる要素であるにとどまらず、参照点としても機能している。それによって、談話の中で言語化されるべき要素の指示対象としての役割を果たしている。第三に、最も重要なことであるが、話者・聞き手・対象により構成される三項関係は、それ自体がグラウンドという一個の概念でもあり、そのため図式中では円で囲まれ、さらにグラウンドを意味するGのラベルが付与されている。

このグラウンドの概念の獲得こそが、2歳前後までに発達する認知的基盤とその後の言語習得とをつなぐものとなる。前節で論じたとおり、2歳くらいになると子供は自己・他者・対象の三項関係を内在化させるようになる。しかし、当初の段階においてその三項関係は、十分に高い卓立性を持つ認知的要素ではない。子供の中で、この関係概念それ自体が高い際立ちを持つということはほとんどない。しかしながら、それがあつた種の言語表現の重要な意味の一部となり得ることは、多くの経験の中から徐々に理解されていく。その結果、彼らは様々な語彙や表現に関する知識や微妙な意味のニュアンスを身につける。

このグラウンドの概念は、言語学や心理学の領域において、様々な異なる名称で呼ばれている概念と共通のものであると考えられる。例えば、Sinha (1999) が言うところのintersubjective discourse situationの概念、そしてTomasello (2003) の言うjoint attentional frameは、グラウンドを、それぞれの理論に適した呼び名で表したものとと言える。ここで興味深いのは、呼び名の違いはあれ、何らかの形でグラウンドの概念とその重要性について言及した多くの研究において、共通して次のことが論じられている点である。すなわち、第一に、他者との言語活動に参与する際、認知構造の中に自己と他者の概念を適切に想起できることが、ある種の言語表現を適切に使用するための条件となるということ、第二に、それらの表現の多くについて、完全に使いこなすことができるようになるのは、3~4歳以降になるということである。

例をみてみよう。Shatz, Wellman and Silber (1983) によると、子供が think や know などの心理動詞を用いて人の心的活動について叙述し始めるのは、3歳になる頃からである。彼らによると、それ以前から多くの子供はこれらの心理動詞を知識としては知っているが、幼い子供には自己や他者の心的な活動をうまく概念化することが困難なため、適切に運用することはできないという。² 本稿の立場からこのことを捉えなおすならば、2歳くらいまでの子供にとって心理動詞の使用が困難であるのは、彼らにとって、自己や他者の存在をグラウンドという1つの客観的概念として捉えることが困難であり、したがってそれらの語の意味構造を適切に想起することができないからだと考えられる。

また別の例として、can, must, shouldなどの法助動詞の用法に関し、これらの語のいわゆる根源的 (root) な用法は3歳くらいまでに習得されるが、認識様態的 (epistemic) な用法が習得されるのはそれより後になるという報告がある (Wells 1985; Papafragou 1998)。これもまた、3歳を過ぎる頃までの子供には、自己や他者の心というものについての認識を1つの概念要素として、語の意味構造の中に位置づけることが困難であることによると考えられる。子供にとって、社会的な義務、可能性、規範といった概念は一種の客観的事実にもとづく概念であり、それらがある種の言語表現形式に対応することを理解するのは比較的容易である。それゆえ法助動詞の根源的用法については、習得にさほどの困難は生じない。一方、自らの主観的判断を客体として観る視点を持ち、それにもとづいた言語化を行うことには、グラウンドを1つの概念として捉えた上で言語表現の意味にマッピングするという高度な認知能力が必要となる。そのため必然的に、同じ法助動詞の用法でも、認識様態的な用法の習得は子供にとって困難なものとなる。

以上、ここまでの考察をまとめると次のようになる。子供は2歳くらいまでに、自己・他者・対象の三項関係を参照点能力にもとづく認識の発展の結果として内在化させるが、この三項関係はその後の言語習得にとって大きな役割を果たす。多くの表現の習得・習熟にとって、三項関係それ自体を1つの心的要素として捉えたもの、すなわち認知文法におけるグ

ラウンドの概念を適切に言語表現に対応づけることが不可欠だからである。内在化された三項関係を客観的に捉え、グラウンドという一個の概念として具体的な言語表現の形式と結びつけられるようになるには、多くの生活経験と、それにもとづく高い認知能力とが要求される。そのため意味構造にグラウンドの存在がかかわっている言語表現の用法が習得されるのは、2歳やそれ以前ではなく、3～4歳、あるいはそれ以降になる。次節では、英語と日本語からの具体例を用いて、以上の考察の妥当性を示す試みを行う。

4. 事例研究

子供の認知発達における参照点構造とグラウンドの重要性を踏まえ、この節では、英語と日本語における特定の語彙の習得においてそれらが果たす役割について考察を行う。ここで取り上げる語彙・表現の適切な使用が可能になるまでの過程において観察される言語習得上の事実は、前節までに論じた子供の認知および言語発達の過程のモデルと一致する。このことは本稿が提示する論の妥当性を示していると思われる。

4.1 英語定冠詞theの習得

例えば日本人の英語学習者にとって、英語の定冠詞theを正しく理解できるようになるまでに時間がかかるのと同様、第一言語として英語を習得していく子供にとっても、theを使いこなすまでにはそれなりの過程が必要となる。その要因の1つには、theという語が具体的な意味内容 (semantic content) を持たず、それ自体のスキーマを構築しにくいという点が挙げられる。そしてもう1つの要因としては、theが相手と自分との間で共有された談話領域の概念、すなわちグラウンドの想起を必要とする語であり、それゆえに十分な経験にもとづく認知発達を経していない子供にとっては、適切な使用および理解をすることが困難であるという点が挙げられる。

多くの名詞や動詞は具体的な意味内容を備えており、それゆえ言語習得の最初期から子供の言葉に現れやすい。それに対し、theは具体的な意味内容を持たないため、1～2歳の子供の使用語彙には含まれない。それでも3歳くらいまでに多くの子供は the という語彙を1つの知識としては持つようになる。しかし、4歳を過ぎる頃までその用法は意味的に制限されており、大人と同様の適切なtheの使用が可能になるまでにはさらに多くの時間を要する。多くの研究で、3歳以前の子供のtheの使用においては、いわゆる「話者にとっての特定性」という側面のみに注意が与えられており、「聞き手にとっての同定可能性」の側面に注意が与えられない傾向があるという指摘がなされている。(Brown 1973; Maratsos 1976; Emslie and Stevenson 1981)。

英語の冠詞の用法に関する多くの研究において、theの用法の分類は、theが結びついている名詞句の表す要素が「特定の (specific/referential)」であるかどうか、さらに、聞き手にとって「同定可能 (identifiable/given)」であるかどうかという基準にもとづいて行われている (Christophersen 1939; Hawkins 1978; Brown 1973; Maratsos 1976; Cziko 1986; Thomas 1989)。次の文をみていただきたい。

- (1) a. (相手が持っているチョコレートを見て) Give me *the chocolate*.
b. (外での遊びから帰ってきて、母親に対していきなり) *The dog* bit me!

(1) の2つの文は、theの特定性の側面のみしか捉えていない子供のtheの使用の例である。(1a) に関して言えば、この文それ自体は特に不自然な文でも、認容度の低い文でもない。しかしそれは、この文脈においては、名詞句が指す対象物について聞き手が何らかの知識をすでに持っているか、あるいはその対象物を同定するための何らかの手がかりを与えられているかということを、必ずしも考慮する必要がないためである。そのため (1a) のような文はtheの用法を完全に習得できていない幼い子供にとっても比較的容易に用いられるが、実際に使用された際に、話者である子供の概念構造

において聞き手の立場や視点が適切に取り込まれているとは限らない。

一方 (1b) であるが、この表現の話者は、聞き手にとって確実な同定が不可能であるような要素に対しtheを用いている。これは大人の言葉の基準からすると決して適切とは言えない。theの適切な使用には、その前提として、自分と聞き手との間に共有された関連知識、あるいは聞き手にとって対象事物を同定することが可能になるような何らかの手がかりの存在が必要である。ところが3歳前後の話者にとってtheの意味構造はそのような複雑さを持った対象として捉えきれず、結果として、theの意味の片方の側面、すなわち話者自身にとっての特定性の側面のみに焦点が当てられた発話が行われる。この点において (1) の2文は同種のものであり、両者の違いは、前者の場合には対象物がまさに談話の場面に存在しているために明らかになっていないことが、後者においては、談話の場における対象物の不在のため、表現の不自然さとしてはっきりと現れているということだけである。

4歳を過ぎて、様々な経験の中で、theの特定性の側面の認識だけでなく、同定可能性の側面についての認識も合わせて持てるようになると、次の (2) のような文の発話が可能になる。

- (2). a. Give me *the chocolate* you bought at the supermarket.
b. There was a huge bulldog on the corner and *the dog* bit me!

2つの発話のいずれの談話場面においても、theを伴う名詞句が表す対象要素それ自体は、不在か、あるいは少なくとも不在である可能性がある。しかし、いずれの文でも対象要素の不在を補うための何らかの方策がとられており、これらの文が発話されるのを聞いて、先ほどの (1b) が感じさせるような不自然さを聞き手が感じる可能性は低い。このように周到な発話を行うようになった子供の概念構造においては、聞き手の立場あるいは認識のあり方というものがtheの意味構造の構成要素として適切な位置を占めるようになっていいると考えられる。

それでは、子供のtheの使用におけるこのような認識の発展は、どのように図式化できるだろうか。2～3歳の時期に初めてtheという語彙が口に入るようになった子供にとってのtheの意味構造を特徴づけるのは、対象要素の特定という点のみである。一方、4歳を過ぎて、大人と同様にtheを使いこなせるようになってきた子供におけるtheの意味構造は、対象要素の特定性に加え、聞き手による対象の同定可能性によっても特徴づけられる。これらの点を踏まえて図式化すると、それぞれ図3a、bのようになる。

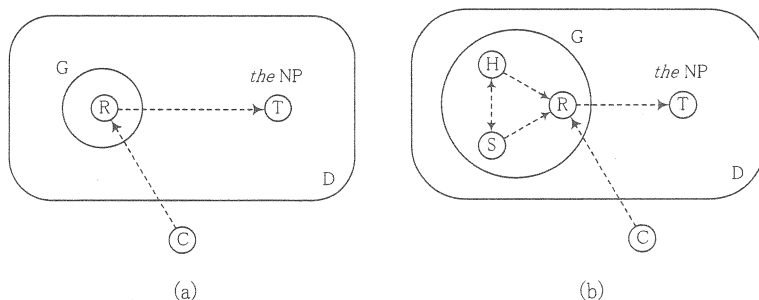


図3

図3aでは、グラウンドに、対象物の認識主体である概念化者自身を表す要素Sと、同じく対象物を認識する別の主体である聞き手を表す要素Hとが含まれていない。つまり、ここでのグラウンドには、自己・他者・対象の三項関係の認識が適切に反映されていない。そのため対象物の認識はきわめて単純なものとなり、最終的に発話される表現は、例文 (1) における “Give me the chocolate” や “The dog bit me” のように、聞き手の視点を考慮に入れない、主観的で、場

合によって非常に不自然に聞こえるようなものになる。

一方、図 3b では、グラウンドを表す円の内部に、認識の対象となる要素 R に加えて、概念化者である話者自身を表す要素である S、そして S と同じく一個の概念化者である聞き手を表す要素 H が、それぞれ位置づけられている。ここで認知主体が行っていることは、図 3a の場合のように対象要素を単に特定化することだけではない。対象要素の特定化が本質的に自分自身の視点からの特定化であることを自覚し、さらに、自分と異なる別の概念化者である聞き手の視点を考慮するということが行われている。このような一連の認知プロセスを図 3b のような意味構造を構築しつつ遂行することが、定冠詞 the を常に適切に使用するための必要条件となる。

子供の定冠詞 the の習得において到達度の段階性がみられるという事実は、前節までの考察にもとづいて次のように説明づけられる。2 歳くらいまでに心的に内在化される自己・他者・対象の三項関係であるが、それがグラウンドという概念として心理的な実在性を帯びてくるまでには、さらにいくらかの時間を要する。the の使用が 3 歳前後の子供の場合と、4 歳以降の子供の場合とでその適切性において異なり得るという事実は、このことの 1 つの言語的反映と言える。the という語を常に適切に用いることができるようになるには、グラウンドをその語の意味構造の構成要素として心的に投射する必要性についての一種の「気づき」が不可欠であり、結果的に、それにかかる時間が上でみたような習得の段階性として現れてくるのである。

4.2 日本語助詞「が」と「は」の習得

英語の定冠詞 the の習得にみられるのと類似した段階性が、日本語の格助詞「が」と「は」の習得においても観察される。「が」と「は」はともに、子供が日ごろ耳にする周囲の人々の発話の中でも使用頻度がきわめて高い部類の語彙であり、またいずれも認知的際立ちの高い要素(=トラジェクター)を取り上げて表現する機能を持っているという点で意味的に共通している。それにもかかわらず、用法に習熟する時期が「が」と「は」では明確に異なる。「が」が子供の言葉に初めて現れるのが 2 歳前後であるのに対して、「は」が現れるのはそれより遅れて 3~4 歳以降になる(Nakamura 1993)。

これは、「が」の意味構造を構築するには、必ずしも聞き手や自分自身の視点を含めた完全なグラウンドを意味構造内に形成しなくともよいのに対し、「は」を適切に使うためには、意味構造内に話者と聞き手の視点を含む完全なグラウンドを形成することが不可欠であるためと考えられる。英語定冠詞の習得過程においてそうであるように、2 歳くらいになると、子供は直接的な対象認識を言語化できるようになる。つまり、目の前にあるもの、あるいは自分の認識の場に形をとって現れてくるものを彼らは直接的に叙述できるようになる。その目的のために「が」の用法は比較的早期に習得される。しかし、自分の視点および聞き手の視点を認識の場の中に位置づけ、それらから向けられる視線の先にあるものとして対象を把握し言語化できるようになるには、ある程度以上の時間を要し、結果として「は」の習得は「が」の場合に比べて遅れをとる。

例をみてみよう。次の(3)は「が」の例である。

- (3) a. 花ちゃんのお母さんが来た。
- b. ジュースがほしい。

いずれの文の発話においても、意味構造内に完全な形のグラウンドを想起する必要はない。(3a)で、「が」が付加される名詞句が表す対象「花ちゃんのお母さん」は、視覚的にいまこのとき目の前に現れているその人を指しているのかもしれない。あるいは過去の出来事を回想して述べようと、心的な認識の場に「花ちゃんのお母さん」を想起しているのかもしれない。いずれにせよ、(3a)を発話するにあたって、対象概念を想起する自分の視点や、その発話を受け止める聞き

手の視点を言語的意味の一部として意味構造内に反映させる必要はない。同様のことが、(3b) についても言える。

ここで、1つの疑問が生じるかもしれない。(3b) の「ほしい」は一種の心理動詞であり、自らの心的状態を客観的に観察し描写する表現である。それゆえ、理論的に、直接的で主観的な認識を行う傾向を持つ幼い子供の使用語彙にはなりにくいのではないか、という疑問である。しかしながら実際には、(3b) のような「ほしい」は、必ずしもそのような意味における客観的な事実の描写ではなく、いわば「内的な視点」から認識の場に置かれた対象へと一方向的に向かう主観的な心理状態を表した叙述である。このように考えると、上述のような意味構造を持つ「が」と、「ほしい」などのいわゆる心理動詞とが子供の言葉の中で共起することはきわめて自然なことと言える。³

次の(4)は「は」の例である。

- (4) a. 花ちゃんのお母さんはピアノが上手なのよ。
b. ジュースはもういらないよ。

「が」の場合と異なり、(4a) の「花ちゃんのお母さん」と(4b) の「ジュース」は、単に目の前に現れた対象や、心的な認識の場に現れた対象を独立的に取り上げたものではない。「は」の付与される要素は、あくまで聞き手との間に共有された談話の領域の中に位置づけられる。そのような観点から(4)を考えると、「花ちゃんのお母さん」および「ジュース」は最も典型的には、聞き手にとってすでに既知情報であると想定できる。しかし仮にそれらが聞き手にとって既知情報ではない場合でも、「は」の使用は、それが付与される要素が、既知の情報に対して何らかの関連づけ・位置づけを行うことによって困難なく心的にアクセスし得るものであることを示唆する。したがって、話者と聞き手の間に共有された既知情報がない場合でも、話者が適切な判断にもとづいてなした発話に関しては、通常、聞き手による理解が問題なく行われる。

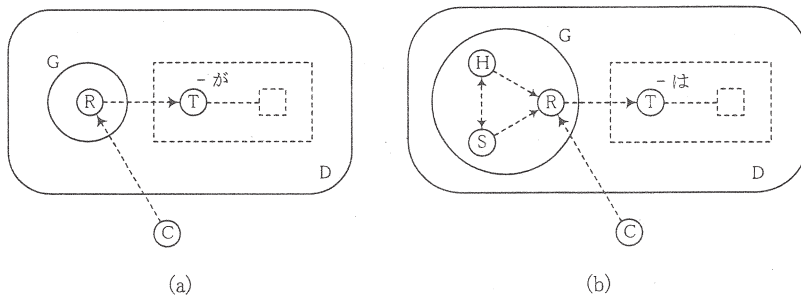


図4

「が」と「は」の意味構造を図式化すると、それぞれ図(4a)(4b)のようになる。「が」の使用においては、対象要素の認識が自己・他者・対象の三項関係にもとづいている必要はない。そのため、図(4a)におけるグラウンド内に話者および聞き手の概念的反映としての要素は含まれていない。ここでの対象要素は、認識の場の上で概念化者からの主観的な視線のみを受ける。一方、「は」の使用においては、三項関係にもとづいて対象要素の認識が行われることが必須であり、図(4b)におけるグラウンドは、話者と聞き手の存在と視点を反映させた完全な形のものになっている。⁴

このように「が」の意味構造と「は」のそれとは明らかに構成が異なっており、必然的に、概念構築の容易さにも違いが生じる。子供の「が」と「は」の習得時期に差があるのもそのためである。「が」の習得が2歳前後にはほぼ完全になされるのに対し、「は」に関しては3~4歳くらいにその基礎的な習熟が初めてみられ、それが完全なものになるのにはさらに多くの時間を要する。これらの助詞は大人の言葉においてもしばしば省略されることがあるが、助詞省略の観点か

らみても、「は」の習得時期が「が」に比べると遅いことは明らかである。「が」の省略の頻度は2歳くらいには大人と同じくらいに低くなるのに対して、「は」の省略の頻度は5歳になっても大人に比べるとまだ高いという報告がある (Ito and Tahara 1985; Cook 1985; Nakamura 1993)。

5. まとめ

本稿では子供の第一言語習得を認知文法における2つの重要概念である参照点構造とグラウンドの観点からみなおし、言語習得と基本的認知能力の発達の関係性を明らかにする試みを行った。

議論の内容をまとめると以下ようになる。子供は、生得的に与えられた基本的認知能力としての参照点能力を日常の様々な経験の中で発達させていく中で、他者を志向的な存在すなわち心を持った存在として認識し、また自らも同じく志向的な存在として対象へと向かう視点を持っていることを認識する。そしてその結果、2歳ごろまでに、自己・他者・対象という3つの要素の間に存在するいわゆる三項関係を、概念世界における1つの認識パターンとして心的に内在化する。しかしながらこの内在化された三項関係の概念は、子供にとってただちに1つの概念として言語活動の中で利用可能なものになるわけではない。この概念をそれ自体一個の対象として客観的に捉え、ある種の言語表現の意味にとって不可欠な構成要素であることを認識できるようになるには、豊富な生活経験と高度な認知発達が必要であり、必然的に一定以上の時間がかかる。

上の議論の妥当性を検証するべく、本稿では英語の定冠詞theおよび、日本語の助詞「が」と「は」の意味構造と習得についての考察を行った。前者においては、この語が使用され始める時期と、ほぼ完全な習得がなされる時期との間に差があることに注目し、それぞれの時期における発話の意味構造を特徴づける試みを行った。後者に関しては、「が」の習得よりも「は」の習得に時間がかかることに注目し、そのことがこれら2つの語の意味構造におけるグラウンドの構成の違いに起因するものであることを論じた。

今後、さらに精密な理論的考察を進めるとともに、より多くの具体事例を用いてそれを検証していくことが必要である。そのような試みは、子供の第一言語習得についてのより深い理解を与えるだけではない。認知文法の理論体系が、完成された大人の言葉の分析にとって強力な道具立てを提供してくれるのと同じく、子供の言語習得過程の記述と説明においてもすぐれた枠組みを提供してくれることを示すものになるだろう。

注

1. ここで言う「脱中心化 (decentering)」とは、Piagetの初期の著述において用いられた「自己中心性 (egocentrism)」と必ずしも同じでない。Piaget (1955) において論じられた「7歳くらいまでの子供には他者の視点を理解することができず、彼らの言葉にはそれが表現の不適切性として表出する」という命題は、特に7歳という年齢の妥当性という点について、多くの心理言語学的研究の中で批判の対象となってきた。しかしこの命題はあくまで自己中心性についての記述である。本稿は、この自己中心性の概念に関する命題を必ずしも支持するものではないが、Piagetの脱中心化の概念についてはこれを重要なものとして捉える。
2. この点については、心理的叙述の対象が他者であれ自分であれ事情は同じである。つまり、例えば、述語動詞knowの使用の難しさは、主語が3人称でも2人称でもあるいは1人称でも、基本的に変わらないということである。Gopnik (1993) が論じているように、自分の心理状態を、それが自らにとって「直接的に知られる」という理由で他者のそれと大きく異なると考えるのは、特に子供の認識に関しては正しくない。
3. 事実、「が」を使い始めた時期の多くの子供にとって「ほしい」は日常的な語彙となっている。西部 (1997) は、子供の「が」の用法の特徴として、「が」に後続する述部には自動詞や状態を表す形容詞 (いい、ほしい、来る、ある、ない、等) が多く用いられるということを指摘している。
4. 図4の点線で描かれた長方形内に示されているのは、「…が～」あるいは「…は～」という節によって表される関係のスキーマ的構造である。「が」あるいは「は」と結びつく名詞句は、この関係においてトラジェクターとなる要素を表す。

参考文献

- Bloom, Paul. 2000. *How Children Learn the Meaning of Words*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Brown, Roger. 1973. *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Christophersen, Paul. 1939. *The Articles: A Study of Their Theory and Use in English*. Copenhagen: Munksgaard.
- Cook, Haruko Minegishi. 1985. Frequency of nominal markers in the speech of a Japanese child and his caretakers: A case study. *Descriptive and Applied Linguistics* 18, 13-24.
- Cziko, Gary. A. 1986. Testing the language bioprogram hypothesis: A review of children's acquisition of articles. *Language* 62, 878-898.
- Emslie, Hazel C. and Rosemary J. Stevenson. 1981. Pre-school children's use of the articles in definite and indefinite referring expressions. *Journal of Child Language* 8, 313-328.
- Gopnik, Alison. 1993. How we know our minds: The illusion of first-person knowledge of intentionality. *Behavioral and Brain Sciences* 16, 1-14.
- Hawkins, John. A. 1978. *Definiteness and Indefiniteness: A Study in Reference and Grammaticality Prediction*. London: Croom Helm.
- Ito, Takehiko and Shunji Tahara. 1985. A psycholinguistic approach to the acquisition of multifunctionality in Japanese particles *wa* and *ga*. *Descriptive and Applied Linguistics* 18, 121-131.
- Langacker, Ronald W. 1985. Observations and speculations on subjectivity. In John Haiman (ed.), *Iconicity in Syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 109-150.
- Langacker, Ronald W. 1999a. Assessing the cognitive linguistic enterprise. In Theo Janssen and Gisela Redeker (eds.), *Cognitive Linguistics: Foundations, Scope, and Methodology*. Berlin: Mouton de Gruyter, 13-60.
- Langacker, Ronald W. 1999b. *Grammar and Conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Maratsos, Michael P. 1976. *The Use of Definite and Indefinite Reference in Young Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merleau-Ponty, Maurice. 2001. 『幼児の対人関係 (Les relations avec autrui chez l'enfant).』木田元・滝浦静雄訳。東京：みすず書房。
- Nakamura, Kei. 1993. Referential structure in Japanese children's narratives: The acquisition of *wa* and *ga*. In Soonja Choi (ed.), *Japanese/Korean Linguistics* Vol. 3. Stanford: CSLI, 84-99.
- 西部真由美. 1997. 日本語格助詞「が」の獲得について. 『ことばの科学』10, 221-242.
- Papafragou, Anna. 1998. The acquisition of modality: Implications for theories of semantic representation. *Mind and Language* 13, 370-399.
- Piaget, Jean. 1955. *The Language and Thought of the Child*. New York: Harcourt Brace.
- Piaget, Jean. 1972. 『発生的認識論 (L'epistemologie genetique).』滝沢武久訳。東京：白水社。
- Shatz, Marilyn, Henry M. Wellman and Sharon Silber 1983. The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition* 14, 301-321.
- Sinha, Chris. 1999. Grounding, mapping, and acts of meaning. In Theo Janssen and Gisela Redeker (eds.), *Cognitive Linguistics: Foundations, Scope, and Methodology*. Berlin: Mouton de Gruyter, 223-256.
- Thomas, Margaret. 1989. The acquisition of English articles by first- and second-language learners. *Applied Psycholinguistics* 10, 335-355.
- Tomasello, Michael. 2001. Perceiving intentions and learning words in the second year of life. In Melissa Bowerman and Stephen C. Levinson (eds.), *Language Acquisition and Cognitive Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 132-158.
- Tomasello, Michael. 2003. *Constructing A Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wells, Gordon. 1985. *Language Development in the Pre-school Years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 山梨正明. 2000. 『認知言語学原理』東京：くろしお出版。

Reference Point Model and Children's Understanding of Other Minds

Yoichiro Hasebe

Tokushima Bunri University

This paper tries to describe the cognitive development that takes place in children learning their first languages, making use of the framework of Cognitive Grammar with special reference to one of its most important theoretical concepts, reference point model. In Cognitive Grammar, language acquisition is not thought to be based on the existence of a modularized innate organ, or language acquisition device, but it supposes a language is achieved as a result of the synergistic effect of several basic cognitive abilities that are biologically given to us on the one hand, and numerous kinds of experiences that we all happen to have in our environment on the other. It seems quite natural, then, to consider that the reference point ability, being one of such innate basic cognitive abilities, has much to do with the development of language and cognition. It is argued that this is the case since evidence observed in young children's linguistic and non-linguistic behavior clearly supports the hypothesis.

In this paper, it is shown, first, that in young children's minds, the reference point ability makes it possible for them to form an abstract concept of the relationship between Self, Other, and Referent. The process of internalizing this concept is considered to be a process that children have to go through in order to finally understand that there are other people out there with their own minds inside them as well as that the children themselves are such intentional agents exactly as others are. Secondly, it is suggested that another theoretical concept in Cognitive Grammar, ground, is actually a mental construct that can only be formed in the children's minds that have gone through the above process of becoming able to properly evoke the triadic relationship utilizing the reference point ability. Usually, it takes more than a couple of years until children become aware of the fact that the triadic concept can be an essential component of the semantic structures of certain kinds of words; at first it is too difficult for them to map such an abstract and subjective structure to meaning of words. Only after they have become three or four years of age do they begin to learn how to properly form the ground in the conceptual structures of their linguistic expressions. In the final part of the paper, two case studies are presented that exemplify the difficulty children may face in learning the usage of certain kinds of words having ground as the integrated part of their semantic structures. One of these case studies deals with the definite article *the* in English, and the other deals with two post nominal particles in Japanese, *ga* and *wa*, which have similar functions of picking up the trajector of a relation, or a topic of the discourse.

日本認知言語学会論文集

第4巻

Proceedings of the Fourth Annual Meeting of
the Japanese Cognitive Linguistics Association

Vol. 4

JCLA
2004