

日本語分裂文の習得

中 村 嗣 郎

1. はじめに

成人の言語知識は幼児期から蓄えてきたものの総計であり、成人の文法を見ただけでは言語知識がどのような段階を経て獲得されてきたかはわかりにくい。團迫・水本（2007）は、3～6歳児が分裂文をどの程度、理解できるかを確かめるために実験をおこない、年齢により理解が異なることを示している。本稿は、團迫・水本の研究で示された興味深い事実を取り上げ、その再解釈をおこなう。そして、分裂文が認知的・意味概念的に規定され、その基本に主格分裂文があると主張する。次に、幼児向けの絵本から分裂文を採集し、そこに主格分裂文が多く用いられていることを示す。このことは、絵本における日本語が言語理論の裏づけとなり、幼児向けの絵本をデータとして言語研究をすることに意義があることを教えてくれる。

2. 團迫・水本（2007）

團迫・水本（2007）は、異なったタイプの分裂文が幼児によってどの程度、理解されるのかを調べるために実験をおこない、その結果、年齢によって分裂文の理解が異なることがわかった。実験結果を見る前に分裂文について触れておこう。分裂文は、焦点化される要素が前提となる文で主語に対応するか、目的語に対応するかで区別することができる。

(1) a. Subject Cleft

ブタさんを 押しているのは ウマさんだ。

b. Object Cleft

ウマさんが 押しているのは ブタさんだ。 （團迫・水本 2007：108）

(1a) の分裂文における焦点は「ウマさん」であるが、それは前提となる「ブタさんを押ししている」の文の主語に対応する（「ウマさんがブタさんを押ししている」）。したがって、(1a) は Subject Cleft（主語分裂文）と呼ばれ、(1b) は同様の理由で Object Cleft（目的語分裂文）と呼ばれる（「ウマさんがブタさんを押ししている」）。團迫・水本は、主語分裂文・目的

日本語分裂文の習得

語分裂文を幼児がどのように理解するかを明らかにすることによって、幼児がどの程度、格助詞（ここでは「が」と「を」）に関する情報を有しているかを解明できると考える。

次に実験の内容を紹介する。3歳1か月～6歳7か月までの幼児70名を2つのグループ（「文脈なし」グループと「文脈」ありグループ）に分け、それぞれのグループが主語分裂文と目的語分裂文を理解できるかを絵画選択課題により調べた。分裂文で使用した動詞は「押す、蹴る、たたく、追いかける」の4種類である。

「文脈なし」グループには分裂文を示し、幼児にその文が表わす事柄と一致する絵を2つの中から選ばせた。「文脈あり」グループには分裂文を示す前に、分裂文の焦点の名詞が「誰か」で表現された単文を「先行文脈」として示した。

(2) a. 「文脈なし」グループ

主語分裂文： ブタさんを押しているのはウシさんだよ。

目的語分裂文： ネコさんが押しているのはウマさんだよ。

b. 「文脈あり」グループ

主語分裂文： 誰かがブタさんを押しているよ。

ブタさんを押しているのはウシさんだよ。

目的語分裂文： ネコさんが誰かを押しているよ。

ネコさんが押しているのはウマさんだよ。（團迫・水本 2007：112）

具体的には、次のように実験がおこなわれた。

(3) 「文脈あり」グループの実験手順

1. （これからノンタンとクイズを始めるという設定で）進行役の実験者が、ノンタン役の別の実験者が述べる文と合う絵を被験者である幼児に選ぶように教示する。
2. 進行役が「じゃあ、クイズを始めるよ。どんなお話かな？」と言う。
3. 幼児に絵を見せずに、先行文脈としてノンタンが「誰かがブタさんを押しているよ」と言う。
4. そのあと、絵を見せてノンタンが「ブタさんを押しているのはウマさんだよ。」と言う。
（團迫・水本 2007：113 を改変）

実験の結果は次の通りである（以下の（4）、（5）は團迫・水本 2007：114 を改変）。

(4) 主語分裂文の結果 (正答率)

	「文脈なし」グループ	「文脈あり」グループ
3 歳	71.8%	91.6%
4 歳	80.5%	88.9%
5 歳	93.1%	96.2%
6 歳	87.5%	90.6%

(5) 目的語分裂文の結果 (正答率)

	「文脈なし」グループ	「文脈あり」グループ
3 歳	50.0%	45.8%
4 歳	55.5%	41.7%
5 歳	61.3%	78.8%
6 歳	100.0%	100.0%

これらの結果は次のようにまとめられる。

- (6) 3, 4 歳児の場合, 総じて主語分裂文では高い正答率, 目的語分裂文では低い正答率を示しており, この傾向は文脈を伴っても変わらなかった。5 歳児の場合, 3, 4 歳児と同様に主語分裂文では高い正答率, 目的語分裂文では低い正答率となっているが, 目的語分裂文において文脈が与えられることにより, 正答率の有意な上昇傾向が認められた。6 歳児の場合, 主語分裂文, 目的語分裂文ともに, 文脈を伴わなくても高い正答率を示した。

主語分裂文については, 「文脈なし」グループでも高い正答率を示しており, 「文脈あり」グループはそれを上回る正答率である。他方, 目的語分裂文については, 正答率が低く, 「文脈あり」グループの正答率が「文脈なし」グループよりも低い場合があった。主語分裂文だけに注目すると, 幼児は格助詞 (主語分裂文の場合は「が」) に関する情報を利用して文を理解しているようにも見えるが, そうであれば, 分裂文の種類に関係なく, 分裂文を理解できるはずである。しかし, 目的語分裂文の理解が困難であることから, 團迫・水本は「特に低年齢の幼児が与えられた文を理解するにあたっては先行文脈や格助詞の情報だけに依存しているわけではない」と結論づけている。

團迫・水本は, 実験結果を説明する可能性は2つあると考える。1つは情報構造に基づいたもので, もう1つは記憶容量に基づいたものである。最初の談話情報に基づいた説明は, 分裂文の前提部分は旧情報であるが, その中に新情報が盛り込まれているために, 情報構造

上、矛盾が生じるというものである。具体的に言うと、格助詞「が」が新情報を担うときに使われるという仮定をする。すると、目的語分裂文では、前提部分に「が」格があらわれるため、情報上の矛盾が生じ理解が困難になるが、主語分裂文では「が」格があらわれないため、談話上、理解がしやすいと考える。だが、團迫・水本は、「が」格が新情報を担うという理論的根拠を示していない。確かに、久野（1973）などの研究には、「が」格を新情報と結びつけるという主張があるが、それは主文での現象であり、ここでの分裂文には当てはまららないと考えられる（久野 1973：210 の仮説 1 を参照）。実際、久野（1973：216）は以下の文における「太郎が」は新情報ではないと考えている。

- (7) a. 太郎が来たのは、いつですか。
b. 太郎が立ってるのは、どこですか。

(7) の文の構造は、分裂文の構造と似ている（あるいはその一種）と考えられるが、久野の主張が正しければ、目的語分裂文にあらわれる「が」格が新情報であると仮定するのは無理があろう。

もう 1 つの可能性は作動記憶（working memory）の観点からの説明で、作動記憶容量が小さい幼児は、多くの情報を保持することができないために目的語分裂文が処理できないと考える（この方向の研究として水本 2010, 水本 2011 がある）。すなわち、分裂文の焦点部分「…だ」を理解する時には、前提部分「～のは」が保持できなくなると考える。その結果、焦点部分「…だ」だけが処理の対象になり、主語分裂文であっても目的語分裂文であっても、焦点部分を（「が」格に対応する）動作主と解釈すると考える。結果として、それは主語分裂文に対する高い正答率につながる。しかし、團迫・水本が気づいているように、なぜ焦点部分の解釈が動作主と結びつくのかという問題が残る。

3. 代案

團迫・水本（2007）は、主語分裂文・目的語分裂文の理解度の違いを格助詞の知識と結びつけて考えようとしているが、それは「が」と「を」を同列に論じる限り、2 つのタイプの違いを導き出すことはむずかしいと思われる。実際、團迫・水本は CHILDES を用いて（MacWhinney 2000, Ishii 2004, Miyata 2004, Noji et al. 2004）、3 歳になる前の幼児が分裂文を発話していることを発見している。

- (8) a. (Aki45, Aki 2 : 9 : 14)
*AMO: kore mo ji ga nai ne.

*AMO: wakatta?

*CHI: ji nai no.

*CHI: ji nai no wa kore!

b. (Ishii21125, Jun 2 : 11 : 25)

*CHI: enjin ga moochotto maaru [: mawaru] kara ya.

*FAT: enjin ga maan no.

*CHI: un, kore ya,, maasu no wa kore ya.

*FAT: aa, sore ga maan no ka.

c. (Noji205, Sumihare 2 : 5)

*SUM: kora ochichi nonderu no wa dare ja. (團迫・水本 2007 : 109 より転載)

(8a) の ji nai no wa kore! と (8c) は前提部分の中にあらわれる名詞が裸だが (ji と ochi-chi)、あえて格助詞を補うとすれば、前者は「が」、後者は「を」と考えられる。したがって、格助詞が「が」であるか「を」であるかによって幼児の解釈が著しく異なるとは考えにくい。また、團迫・水本も言及している Otsu (1994) は、適切な文脈があれば、3 歳児であっても、いわゆる「かきませ文」を理解できることを明らかにしている。

(9) 公園に ブタさんが いました。

そのブタさんを ウマさんが 押しました。 (團迫・水本 2007 : 108)

したがって、格助詞の理解ができているかどうかという観点から、主語分裂文・目的語分裂文の違いを導くのではなく、幼児が格助詞を理解できると仮定に立って、2つのタイプの違いを考えてみてはどうだろうか。かきませ文に関する Otsu (1994) の研究は、年齢の低い幼児が場面の助けを借りて言語を理解していることを示している。そして、年齢が高くなると、言語のみに注意を向けて理解ができることも示している。團迫・水本 (2007) の実験結果によると、6歳になれば、言語表現のみから目的語分裂文を正しく理解できることがわかる (前出の (5) を参照)。團迫・水本は、「先行文脈」を提供するために、「が」格と「を」格を含む単文を提示しているが、その文がその直後の実験文とどのように結びつくかは不明である。(また、格助詞の理解を試すために、2つの格助詞が含まれた文を実験文の前に提示することは問題にならないだろうか。例えば「誰かがブタさんを押しているよ」の代わりに「ブタさんを誰かが押しているよ」と異なった語順の文を提示することも可能である。)

團迫・水本は、分裂文を次のように分析する。

(10) a. 主語分裂文

ブタさんを 押しているのは ウマさんだ。

前提 焦点

前提：ブタさんを押した何者かが存在する。

b. 目的語分裂文

ウマさんが 押しているのは ブタさんだ。

前提 焦点

前提：ウマさんが押した何者かが存在する。 (團迫・水本 2007: 112)

確かに、分裂文の主な働きは構文レベルで焦点を示すという情報構造にかかわることであるが、前提・焦点あるいは旧情報・新情報だけを考えていては主語分裂文と目的語分裂文の違いは見えてこない。そこで、分裂文が果たす役割についてももう少し詳しく考えてみよう。まず、分裂文は、形式としては複文の形を取るが、意味としてはある特定の事態（出来事）を問題とする。すなわち、分裂文は、ある一つの事態において際立った要素を唯一的に定め、それを言語化する。したがって、例えば(10)であれば「押す」という出来事が認識されていなければならない。その出来事に参与するのは少なくとも動作主と被動作主であるが、その出来事において際立つ要素は、無標の場合、認知的・意味概念的に決められると考えられる。そして、事態において際立つ要素は通常、主語として表現される要素であると本稿は考える。(Keenan & Comrie 1977 の名詞句の階層である Accessibility Hierarchy は事態において際立つ要素の順にほぼ対応すると言うこともできよう。あるいは久野 1973 の「主題」もこの際立ちに関連していると考えられる。)したがって、分裂文は、無標の場合、主語を焦点化することになる。つまり主語分裂文が分裂文の基本となる。

ある事態において何が際立つかということについて少し述べておくと、例えば「子供がつり革を握る」では動作主「子供」と被動作主「つり革」は独立して存在するが、同じ「握る」であっても「こぶしを握る」では「こぶし」は動作主に依存して存在する。こうしたことから「握る」という行為においては動作主が中心的である、つまり、際立っていると考える。あるいは「(きのうは) 図書館で勉強していたみたいだよ」という表現を聞いた場合、「誰が?」という問いは「何を?」という問いよりも自然ではないだろうか。このように、認知的・意味概念的に際立つ要素が決まり、それが分裂文で焦点化されることになる。そうした要素は単文において主語となるから、分裂文は主語分裂文が無標となるのである。(少し別の言い方をすると、際立った要素は主語としてあらわれ、文の話題となるのが普通である。そうした要素を焦点化するには特殊な表現手段を用いる必要が生じるが、それが分裂文であると考えられる。)

主語分裂文が分裂文の出発点にあることは次の例から支持されよう。

- (11) a. 蹴飛ばしたのはネコさんだよ。
 b. ゾウさん 蹴飛ばしたのはネズミさんだよ。

文脈が与えられない場合、(11a)におけるネコは「蹴飛ばす」の動作主として解釈される。すなわち(11a)は主語分裂文である(動詞「蹴飛ばす」が他動詞であることに注意されたい)。また、(11b)は前提部分に格助詞なしの裸の名詞「ゾウさん」があらわれているが、この文も、文脈がなければ、主語分裂文として解釈される。言うまでもなく適切な文脈においては主語以外の要素が際立つこともあるので、その場合は主語分裂文とはならない。無標の場合、分裂文の基本は主語分裂文であるというのが本稿の主張である。

分裂文は主語分裂文が基本なので、とりわけ分裂文が習得される初期においては分裂文の焦点部分が前提部分の述語動詞の主語に対応すると予測される。この予測のもと、主語分裂文と目的語分裂文の違いを考えてみよう。

- (12) a. 分裂文(無標の場合)

[前提]は[焦点]だ。
 動作主

- b. 主語分裂文

[ウマさんを蹴飛ばした]のは[ネコさん]だよ。
 動作主が際立つ = 動作主

- c. 目的語分裂文

[ネコさんが蹴飛ばした]のは[ウマさん]だよ。
 被動作主が際立つ ≠ 動作主

(12a)が分裂文の形式だが、前提部分にあらわれる動詞が動作主と被動作主を要求すると考えて話を進めていこう。すると、その動詞が示す事態においては被動作主よりも動作主のほうが際立つから、動作主が焦点化されることが予測される。あるいは、個々の表現とは独立に、分裂文であれば動作主が焦点化されるものだと決まっていると考えてもよい。(12b)の主語分裂文の場合、前提部分の表現が主語を際立たせるようになっているので、構文全体として整合性が保たれる。他方、(12c)の目的語分裂文の場合、構文としては動作主が焦点化されるべきであるにもかかわらず、前提部分は被動作主を際立たせている。分裂文が構文として予測する要素と前提部分が際立たせている要素が食い違うので、團迫・水本(2007)の実験結果が示すように、幼児はこの食い違いを解消できず目的語分裂文を理解できないと考えられる。もちろん、十分な文脈が与えられていれば、幼児でも主語分裂文以外の分裂文を理解できると考えられる。(そして、6歳児は文脈なしでも分裂文を理解できる

日本語分裂文の習得

ようになる。) 團迫・水本の研究における文脈は、単に「誰かがブタさんを押しているよ」とか「パンダさんが誰かを押しているよ」といった文を(絵を見せずに)聞かせるだけだから、それにより幼児が「誰か」に注意を向けるようになる、「それは誰だろう」と考えるようになるとは考えにくい。

分裂文の機能は、焦点化される要素を唯一的に定めることだと(10)のところで述べたが、これは言い方を変えれば、他のものではなく、あるものが特定の事態と結びついていることを示すという機能・用法を分裂文がもっているということである。したがって、焦点化される要素を(潜在的に焦点化される可能性のある)他の要素と対照できる場合に分裂文を用いるのが適切だということになる。これを考慮すると、「パンダさんが誰かを押しているよ」という「文脈」を与えるときに、パンダが押している可能性のある動物が複数存在していれば、分裂文を用いる文脈ができるのではないだろうか。分裂文は前提部分で設定された要素を焦点部分ですべて表現しなければならないが、このことは分裂文が「総記」の表現と似通っていることからわかる。例えば、久野(1973:223)は「僕がこの本を買った」が「総記」の意味合いが強いことを「この本を買ったのは僕だ」という文を引き合いにして説明している。

ここで、格助詞「が」を総記の意味で用いて主語を(唯一的に)焦点化すれば済むのではないかという疑問も生じるが、分裂文という構文を用いれば総記的な意味が一義的に伝わることに注意されたい。格助詞「が」が総記として解釈されるにはいくつかの要因が絡んでおり、例えば「太郎が死んだ」は通常「中立叙述」として解釈されるが、「誰が死んだか」「太郎が死んだ」では総記として解釈される(久野1973:33)。したがって、分裂文は焦点化を構文レベルで保証してくれるものであり、また、焦点部分(新情報)を文末にもってくるという情報構造的に有利な表現である。(この点を考慮すると、目的語はそもそも単文のまま焦点化されやすいと言える。)

次の架空のやりとりを考えてみよう。

(13) A: ネコさんがウシさんを押したよ。

B: 違うよ。ネズミさんだよ。

Bの言う「ネズミさんだよ」だけではそれが動詞「押す」の動作主なのか被動作主なのか不明である。より明示的な表現をしなければならない。

(14) a. ネズミさんが押したんだよ。

b. ネズミさんがやったんだよ。

c. (ウシさんを) 押したのはネズミさんだよ。

談話の流れにあれば (14a) が「ネズミさん」に焦点を当てていることがわかるが、単独でこれを読むと「押した」に焦点が当たる可能性もある。(14b) のように「押した」でなく「やった」にしてほやかすと「ネズミさん」が動作主を指すことがはっきりする。そして、(14c) のような分裂文を用いれば、焦点が何であるかがひとつに決まる。次の (15) では前提部分が述語だけだが、すでに示したように、主格分裂文が分裂文の基本であることがわかるだろう。

(15) A: ネコさんがウシさんを押したよ。

B: 違うよ。押したのはネズミさんだよ。それに、押されたのはゾウさんだよ。

また、分裂文は (16) のように使われることも多く (4.2 節を参照)、聞き手の関心を引きつける作用をもっている。

(16) あそこで太鼓をたたっているのは誰かな？

(16) を見ると、分裂文が、ある事態において際立つ要素を取り出し、その要素に関心を向けさせる効果をもっていることがわかる。そして、分裂文がその構文特有の機能をもっていることがわかるだろう。本稿の主張は、分裂文の基盤には情報構造があり、それに注目すると、主格分裂文が自然と基本的な位置に据えられるというものである。したがって、格助詞「が」や「を」といった形式を中心に説明する必要はない。そして、文脈を整えば、幼児であっても主格分裂文以外の分裂文を理解できると考える。この点では Otsu (1994) がかきまぜ文について主張した考え方に近いと言える。

團迫・水本 (2007) の実験結果については、次のように考える。分裂文を理解する場合、言語発達の初期の段階では (言語外の) 文脈が大きく影響を及ぼす。そして、場面において際立った要素をうまく把握できないと分裂文を理解することが困難であると考えられる。(必ずしも目的語分裂文を理解できないとは主張しない。) 成長が進むと、言語だけを手がかりとして文脈を設定することが可能になり、6 歳になる頃には分裂文を正確に解釈できるようになる。

4. 入力の問題

言うまでもなく、幼児が言語を獲得するためには周りからの入力が必要である。子供一人ひとりの環境は異なるにもかかわらず、成人になると、言語知識に個人差はなくなるように見える。例えば、成人の日本語話者で、主語分裂文は理解できるが目的語分裂文は理解でき

日本語分裂文の習得

ないという人はいないだろう。それでは、幼児が言語を獲得する過程は一様なのだろうか。深谷（2011）は、英語の where 疑問文に注目し、幼児の習得過程に個人差があることを示している。また、その習得過程の違いがその子供が置かれている環境（具体的には母親の発話）に帰される可能性が高いことを示している。

4.1 深谷（2011）

深谷（2011）は CHILDES のデータベースで Nina と Adam がどのように where 疑問文を使うかを詳細に追って分析した研究である（MacWhinney 2000, Suppes 1974, Brown 1973）。考察の結果、Nina と Adam では、初期疑問文と習得過程に顕著な違いがあることが明らかになった。そして、そうした幼児の言語発達の違いが周囲の環境（特に母親の発話）の影響を受けた結果であることがわかった。まず、深谷は where 疑問文を 10 タイプに分類する（深谷の論文内で具体例が示されているものについてはそれを右に示すが、タイプ 5 と 8 については具体的に触れられていない）。

- | | | |
|------|----------------------------|----------------------|
| (17) | タイプ 1: Where? | |
| | タイプ 2: Where V? | Where go? |
| | タイプ 3: Where S? | Where the mother? |
| | タイプ 4: Where S V? | Where airplane go? |
| | タイプ 5: Where S Aux V? | |
| | タイプ 6: Where's/Where're S? | Where's my coffee? |
| | タイプ 7: Where is/are/…S? | Where is the monkey? |
| | タイプ 8: Where Aux S V? | |
| | タイプ 9: Where do S V? | Where did it go? |
| | タイプ 10: その他 | |

（深谷 2011）

Nina はタイプ 6 に始まりタイプ 7 も使い始める。すなわち Where's my candy? のような形が早く産出され、Where's my pictures? のような主語と動詞の一致を欠く形も観察された。そして、遅れて Where are the pants? のように be 動詞が独立した疑問文が産出される。それに対し、タイプ 2~4 の発話数が少ないというのが Nina の特徴である。一方、Adam は Where doggie? のようなタイプ 3 が初期にあらわれ、タイプ 2 も多くあらわれた。また、Where go? の形が多くあらわれたが、go の使用頻度が高いというのが Adam の特徴で、タイプ 4 でも Where boy go? Where others gone? Where you going? Where she went? のような形が観察された。その後、タイプ 2~4 の発話数が減ると、それに代わるようにタイ

プ7が観察される。Where is it? が多くあらわれるというのが特徴である。そして、Where's the spoon? のようなタイプ6があらわれた。

このように、子供の言語発達を見ていくと、①最初に使う where 疑問文のパターンが異なることがわかった。そして、②特に be 動詞を用いた疑問文に着目すると習得過程の違いが明らかになった。Nina は where's S? というタイプ6を多用し、その次に be 動詞を短縮していないタイプ7に移った。それに対し、Adam はタイプ6が発達する前にタイプ7を使用していた。これを受けて深谷 (2011: 25) は「最終的には同じ大人の文法に到達するはずであるが、上記の2つの違いを単なる偶然として扱うのではなく、事実としてしっかりと受け止める必要がある」と述べている。

そのうえで、深谷は Nina の母親と Adam の母親の発話に着目する。母親の発話を分析した結果、それぞれの母親の発話が子供の発話と密接な関係にあることが分かった。Nina の母親は合計2,006例の where 疑問文を発したが、そのうちタイプ7が743例、タイプ6が476例あった。そして、Nina が最初の where 疑問文であるタイプ6を発する直前の1歳11か月から2歳0か月における母親の発話を調べると、188例中133例が be 動詞を伴った where 疑問文であったという。このことから、Nina の母親は be 動詞を伴う疑問文を好み、それが Nina にも反映されていると考えることができる。上記の be 動詞の疑問文133例から Where are you putting the boxes? のような進行形をのぞくと他は連結 be 動詞であり(133例中125例つまり93.9%)、名詞の存在位置を問う疑問文がほとんどであったということである。Nina の発話は Where's S? のタイプ6から Where is S? のようなタイプ7に移行していったと考えられると上で述べたが、母親の発話を見ると、タイプ7がタイプ6より多い。これはどう考えればよいだろうか。深谷は、詳細にデータを調べ、上の期間において、タイプ6はすべて (where're ではなく) where's であるが、タイプ7には where is/are/were などのバリエーションがあることに気づいた (詳しいデータを深谷は残念ながら示していない)。したがって、Nina が置かれている環境では、Where's S? という特定のパターンを身に着けるのは自然であると考えられる。

一方、Adam の母親であるが、where 疑問文327例のうち、タイプ7が116例、Where does the ladder go? のような一般動詞のタイプ9は103例であったという。Adam がタイプ7を発する直前の2歳3か月から2歳6か月に注目すると、106例の where 疑問文のうち、タイプ7が44例、タイプ9が36例だった。そして、where's のタイプ6は1例も観察されなかった。また、同時期のタイプ7の44例中、連結 be 動詞は24例で、残り20例は進行形の be 動詞だった。そして、そのうち16例は going とともに用いられていた。また、Adam の母親は動詞を伴う where 疑問文が多く (73.5%)、その中でも go や going を伴う疑問文が多く観察された (48.7%) という。同時期の Adam の発話を調べると、206例中132例 (64%) で動詞を伴うタイプ2と4が観察された。さらにその132例のうち128例で go

が用いられていた。このことから「母親で観察された動詞を好む傾向が Adam でも観察され、しかも go の使用頻度が高いという特徴も似ている」ことがわかった。

以上から、周りの言語環境が子供の言語習得過程と密接に結びついていることがわかった。このことは、環境を観察すれば、どのような言語発達となるか、ある程度、予測できることを示唆する。そこで、次に子供向けの絵本における日本語を見て、分裂文のどのようなパターンが使われているか調べてみたい。絵本は書きことばではあるが、子供に向けて話しかけるように読むという点で話しことばに近いとも言える。また、多くの日本語話者がそうした絵本に接して成長すると考えられるから、絵本の日本語が言語環境の一種であると考えるのはまったく的的外れとは言えないだろう。

4.2 絵本の中の日本語

幼児向けの絵本を 20 数冊見て、分裂文に相当すると考えられる表現を採集した。10 冊から 26 例が見つかった。それらを以下に示すが、分裂文の前提部分に下線を施しておく。分裂文で焦点化されている要素に着目すると、(18f) では「あげる (揚げる)」の目的語、(18g) では形容動詞「好きだ」の目的語、(18z) では「ぶつかる」が取る「に」格名詞句が焦点化されている。その他はすべて主語に対応する要素が焦点化されている。したがって、採集した例のほとんどが主格分裂文であることがわかる。

- (18) a. それに、うんでんをしているのが、びすとるをさげたおまわりさんでした。
(『いやいやえん』)
- b. ねずみばあさんを つかって、ねずみばあさんの こえを だすのは、みずのせんせいです。(『おしいれのぼうけん』)
- c. さあ、こまったのは みずのせんせいです。(『おしいれのぼうけん』)
- d. そこに いるのは だれだ? (『おしいれのぼうけん』)
- e. なあに、しているのは、にわとりだけだ。(『おしゃべりな たまごやき』)
- f. だから あげたのは ころもだけ。(『おばけのてんぷら』)
- g. ほくらの なまえは ぐりと ぐら このよで いちばん すきなのは おりょうりすること たべること (『ぐりとぐら』※同じ表現が2回)
- h. ぺかっときえた きえるの なあに でんきが きえた
(『さよならさんかく またきて しかく』)
- i. きがえるの、いちばんは やいの はっくん。(『14 ひきのあさごはん』)
- j. おや、まだ ねむそうなのは だれ? (『14 ひきのあさごはん』)
- k. わあ、ひとくち たべてみてるの だれ? (『14 ひきのあさごはん』)
- l. すてきな ぼうしを かぶったの だれ? (『14 ひきのあさごはん』)

- m. さくらんぼたべたの だあれ (『たべたのだあれ』)
- n. いちご たべたの だあれ (『たべたのだあれ』)
- o. めだまやき たべたの だあれ (『たべたのだあれ』)
- p. どーなっつ たべたの だあれ (『たべたのだあれ』)
- q. ぶどう たべたの だあれ (『たべたのだあれ』)
- r. あめ たべたの だあれ (『たべたのだあれ』)
- s. さんどいっち たべたの だあれ (『たべたのだあれ』)
- t. そーせーじ たべたの だあれ (『たべたのだあれ』)
- u. ぎゅうにゅう のんだの だあれ (『たべたのだあれ』)
- v. かくぎとう たべたの だあれ (『たべたのだあれ』)
- w. あいすくりーむ たべたの だあれ (『たべたのだあれ』)
- x. さくらんぼ たべたの だあれ (『たべたのだあれ』)
- y. こんな じかんに おきてるのは だれだ? (『ねないこ だれだ』)
- z. ごつん! ぶつかったのは, かあさんぞうの あしでした。
(『まいごになった ぞう』)

前節で見たように言語環境が言語習得に影響を与えるのなら、そして、子供が接する分裂文のほとんどが主格分裂文であるとするなら、幼児が理解しやすい分裂文が主格分裂文だということは自然に導かれるのではないだろうか。

上に挙げた分裂文を見ると、主格分裂文がほとんどであるという以外にもいくつかの特徴が見られる。前提部分に注目すると、必ずしも助詞「は」があるわけではない。助詞がつかない「サンドイッチ、食べたの誰?」のような例が多くあった。(18a)では「は」でなく「が」が前提部分についている。分裂文全体について見ると、焦点部分が疑問詞「だれ」や「なに」である例が少なからずあった。上に挙げなかったもので、分裂文の一種とみなしてよいと考えられるものに次の例がある。

(19) はだかなのは, こぐだけです。(『いやいやえん』)

「こぐ」はくまの子どもの名前だが、この文では前提部分に「はだか」が述語としてあらわれている。(いわゆる項が1つである、動詞(用言)ではないということから(18)からは除外した。)

主格分裂文でない(18f, g, z)について順に考えてみよう。

(18) f. だから あげたのは ころもだけ。(『おばけのてんぷら』)

日本語分裂文の習得

(18f) は目的語分裂文であるが、少し内容を説明すると、主人公のウサギのうさこが天ぷらを揚げているところに山のおばけがそのおいしそうなおいをかぎつけてやってくる。そして、おばけは鍵穴から家に入り込み、うさこが揚げている天ぷらをつまみ食いする。ところが、おばけは油で滑って衣の中に落ちてしまう。それに気づかないうさこは、衣にまみれたおばけを油の入った鍋の中に放り込んでしまう。

- (20) うさこはびよんびよん はねて いる ものを
あぶらの なかへ ほうりこみました。
—あっ かわいそう！ おばけの てんぷら！！
いいえ おばけは むちゅうで すると
とびだしました。だから あげたのは ころもだけ。

この場面では、おばけを天ぷらとして揚げてしまったかが問題となっていて、天ぷらとして揚げる対象が際立っている。「ころもだけ」という表現により、おばけは揚げなかったのだということがわかる。

(18g) では主人公ぐりとぐらが料理好きであり、食べるのが好きであることがこの分裂文により伝わる。

- (18) g. ほくらの なまえは ぐりと ぐら このよで いちばん すきなのは
おりょうりすること たべること (『ぐりとぐら』※同じ表現が2回)

このあと、ぐりとぐらは森の奥で大きな卵を見つけ、それでカステラを作り、みんなで食べることになる。(18g)によって、そのあとの物語の流れが自然なものになる。また、同じ表現が物語でもう一度使われる。それは、ぐりとぐらが材料を鍋に入れて歌いながら焼けるのを待っているときである。それにより、ぐりとぐらの早く食べたいという気持ちが伝わる。

最後に(18z)だが、これは主人公のあかちゃんゾウがごろん、ごろんと音を立てて転がり、ごつん！と何かにあぶつかるといふ流れの中にあられる。

- (21) らいおんは、がまんが できずに、あかちゃんを ころがしました。
ごろん ごろん
ごろん ごろん
ごろん ごろん
ごつん！
ぶつかったのは、かあさんぞうの あしでした。

「まあ このこったら、どこに いったの。ずいぶん さがしたのよ。」

「ごろん ごろん」1回に対して見開きページが対応している。そして、次に「ごつん！」とあかちゃんゾウが何かにぶつかる。読者が何にぶつかったのだろうと思ったところに、分裂文が効果的に使われている。

以上、絵本の中で分裂文がどのように使われているかを見たが、主格分裂文が多く使われていることがわかった。このことから、幼児が多く接する分裂文が主格分裂文である可能性が高いことが示唆される。また、分裂文の焦点部分に疑問詞があらわれる例が少なからず見られた。このことは、分裂文が疑問文としてよく使われる可能性を示しているかもしれない。また、主格分裂文ではない分裂文についても一つひとつ検討してみると、場面において際立った要素が焦点化されていることがわかった。

絵本は書きことばではあるが、成人向けの専門書などと比べれば、話しことばに近いと言える（言語理論における話しことばと書きことばの違いについては Miller 2011 を参照）。また、幼児は絵本を繰り返し読み聞かせられることも多く、また、字が読めるようになると何度も繰り返して読むことも多い。したがって、絵本を幼児の言語環境の一つと考えるのは突飛なことではないと考えられる。さらに、絵本だと言語が使用される状況がわかりやすいので、文脈の分析が比較的容易であるとも言える。絵本は、言語発達を考えるうえで貴重な情報源となりうるのではないだろうか。

5. 今後の課題

本稿は、分裂文を構文と考え、その基本に主語分裂文があると主張した。しかし、構文を理論的に認めず、一般的な原理にのみ基づいて言語現象を説明しようとする立場もある（三原・平岩 2006）。構文として扱う場合でも、それがどの程度、分解できるか、あるいは他の構文とどの程度、特性を共有するかなどについて今後、検討する必要がある。

三原・平岩（2006）は、分裂文にあらわれる「は」を主題と考える。そして、分裂文における「は」は「も」や総記の「が」と置換可能であると述べている（上の（18a）も参照）。

(22) a. (花子ではなく) 太郎が買ったのがこの本です。

b. 太郎が買ったのもこの本です。 (三原・平岩 2006 : 254)

前述の（18）の実例で示した通り、助詞が見つからない場合もあるから、それも含めて「は」の働きを考える必要があるだろう。

久野（1973）は「は」に先行する名詞句が会話の登場人物・事物リストに書きこまれてい

る、あるいは、書き加えられるといった観点から「は」に関する主題を論じているが、そうすると、前提部分の「は」の前の表現が一体、何を指すのかということを考えなければならない。

- (23) a. その本を買ったのは太郎です。
b. 犯人が凶器を捨てたのは駅のゴミ箱です。
c. 犯人が凶器を捨てたのは名古屋です。
d. 犯人が凶器を捨てたのは先月のことです。

(23a) について見ると、焦点部分が「太郎」なので、前提部分の「その本を買ったの」は人を指し示すと言えるかもしれない。そうであれば、その人が主題ということになるだろうか。しかし、(23b)～(23d)を見ると、そのような考え方が不確かであることがわかる。それらの文の前提部分はすべて「犯人が凶器を捨てたの」だが、(23b)の焦点部分「駅のゴミ箱」は「捨てた」に対して「に」格で対応する（「凶器を駅のゴミ箱に捨てた」）。一方、(23c)の「名古屋」は「で」格（あるいは「に」格）に対応する（「凶器を名古屋で／？に捨てた」）。ここから「犯人が凶器を捨てたの」は、項であれ非項であれ、場所を指すと言えるかもしれない。しかし、それは(23d)の「犯人が凶器を捨てたの」には当てはまらない。焦点部分が場所ではなく、時をあらわす「先月のこと」だからである。したがって、分裂文の前提部分が何を指すかは構文全体を見るまでわからないということがわかる。

分裂文を解明するには「の」がどのような働きをするのかを明らかにする必要もあるが、意味・統語・習得などいくつかの観点からのアプローチが考えられる。柴谷（2011）は、方言に着目し、「の」の用法を論じている。

- | | | |
|------|----------------------------|-------------------------------------|
| (24) | 共通語 | 北陸方言 |
| | 俺の本 | わしの本 |
| | 俺の(ノ) | わしのガ |
| | 赤いノ(を下さい。) | 赤いガ |
| | 餅はあんこのは <u>い</u> っているノがいい。 | あそこの立 <u>っ</u> とん <u>ガ</u> うちのアンマヤ。 |
| | | (あそこに立 <u>っ</u> ているのはうちの長男だ。) |

柴谷は「赤いのくつ」の誤用がどのようにして生じるかを論じた研究であるが、「アキちゃん」が「赤いの」よりも先に習得されるという言葉習得過程を考慮することで、類推により「赤いのくつ」という誤用が生じると考える。分裂文については論じていないが、上の(24)が示すように、分析の射程には入れており、「こわれたの」という形は「アキちゃん

の」や「赤いの」よりも遅く習得されると考える。分裂文は複文という複雑な構造をもっているため、柴谷が考えるように、「アキちゃんの」「赤いの」といった表現と分裂文の関係を考えることは必要であり、有意義なことだと思われる。

また、分裂文は関係節とも共通した部分が多く、そのことが分裂文において Keenan & Comrie (1977) の Accessibility Hierarchy のような原理が働いていることを説明すると考えられる。分裂文は、さらに、「お寝坊さんは誰？」のようなコピュラ文とも形式を共有しており、この観点からも分裂文を分析していく必要があるだろう。加えて、分裂文は情報構造と深く結びついており、その関連でも分裂文を詳しく見る必要がある。以上、本稿では分裂文を構文として扱ったが、その構文が言語発達の中で他の表現とどのように絡み合っているかについてはさらに分析しなければならない部分が多い。それらを解明することを将来の課題として本稿を閉じることにする。

*本稿は東京経済大学 2011 年度個人研究助成費（研究課題番号 11-20）による研究成果の一部である。

絵 本

- 『いやいやえん』（中川李枝子・さく 大村百合子・え）
- 『おしいれのぼうけん』（古田足日・田畑精一）
- 『おしゃべりな たまごやき』（寺村輝夫・作 長 新太・画）
- 『おばけのてんぶら』（せな けいこ）
- 『ぐりとぐら』（中川李枝子・さく 大村百合子・え）
- 『さよなら さんかく またきて しかく』（上野紀子 絵 松谷みよ子 文）
- 『14 ひきのあさごはん』（いわむら かずお）
- 『たべたのだあれ』（五味太郎）
- 『ねないこ だれだ』（せな けいこ）
- 『まいごになった ぞう』（寺村輝夫・文 村上勉・絵）

参 考 文 献

- Brown, Roger (1973) *A First Language: The Early Stages*. Harvard University Press.
- 團迫雅彦・水本 豪 (2007) 「幼児の分裂文の理解について」『九州大学言語学論集』28, 107-121.
- 深谷修代 (2011) 「CHILDES に基づいた Nina と Adam の *where*-疑問文の発達」*JELS* 28, 22-27.
- Ishii, Takeo (2004) *Japanese: Ishii Corpus*. TalkBank, 1-59642-054-5.
- Keenan, Edward L., and Bernard Comrie (1977) "Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar."

Linguistic Inquiry 8: 1, 63–99.

久野 暉 (1973) 『日本文法研究』大修館書店.

MacWhinney, Brian (2000) *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. Third Edition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Miller, Jim (2011) *A Critical Introduction to Syntax*. Continuum.

三原健一・平岩 健 (2006) 『新日本語の統語構造：ミニマリストプログラムとその応用』松柏社.

Miyata, Susanne (2004) *Japanese: Aki Corpus*. TalkBank, 1-59642-055-3.

水本 豪 (2010) 「幼児の文理解に及ぼすワーキングメモリ容量の影響—関係節文・分裂文の理解からの検討—」『九州大学言語学論集』 31, 131-143.

水本 豪 (2011) 「幼児の言語理解における文脈情報の利用可能性とワーキングメモリ容量のかかわり—分裂文の理解から—」『九州大学言語学論集』 32, 151-165.

Noji, Junya, Norio Naka, and Susanne Miyata (2004) *Japanese: Noji Corpus*. TalkBank, 1-59642-058-8.

Otsu, Yukio (1994) “Early Acquisition of Scrambling in Japanese.” In *Language Acquisition Studies in Generative Grammar: Papers in Honor of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW Workshops*, ed. By Teun Hoekstra and Bonnie D. Schwartz, 253-264. John Benjamins Publishing Company.

柴谷方良 (2011) 「理論研究と習得研究をつなぐ—準体助詞『の』と誤用『赤いのくつ』をめぐって—」 Abstract for *Seventh International Conference on Practical Linguistics of Japanese (ICPLJ7)*.

Suppes, Patrick (1974) “The Semantics of Children’s Language.” *American Psychologist* 29, 103-114.