

拡張機能としての統語構造

——言語獲得の発達の観点を取り入れた言語理論——

中 村 嗣 郎

【要 旨】

本稿では、まず言語以前の時期における子どもと養育者のやり取り、およびそこから派生する相互作用に注目し、両者の間でコミュニケーションがどのように芽生えるかを確認する。この過程においては、共感・意図の理解・共同注意・模倣といった働きが重要な役割を果たす。言語は、こうしたコミュニケーションの基盤の延長として発達していく。子どもの発話は、1語発話、そして2語発話へと展開するが、本稿は次に、1語発話および2語発話の意味概念への対応を検討する。1語発話においては音声と意味概念が直接的に対応するが、2語発話においては語と語の複合体の意味を計算するために、抽象的な記号を操作するための表示レベルである統語構造が拡張機能として導入されると本稿は主張する。議論の中で、いわゆる合成性の問題についても検討する。

1. はじめに

人間の言語は、どの言語であっても、使用者自身が想像する以上に複雑な特性を有しており、その事実はこれまでのさまざまな言語研究によって明らかにされてきた。加えて、言語は人間が生まれたあとに身につけるものであり、使用する言語は生得的に決まっているわけではなく、育つ環境によって決定される。

では、最初は1語しか話せない子どもが、どのようにして複雑な構造をもつ言語を操ることができる大人になるのだろうか。本稿では、子どもの言語知識と大人の言語知識が本質的に異なるという前提に立ち、子どもがいかにして言語を獲得していくのか、また、子どもの言語がどのようにして大人の言語へと展開するのかについて考察する（なお、本稿では、便宜上、子どもの言語知識と大人の言語知識に二分するが、実際には両者の間には連続的な発達段階が存在する）。

本稿はとりわけ、子どもが養育者とどのようにコミュニケーションを行なうかに注目し、そのやり取りの相互作用の中から言語が芽生えるという立場を取る。言語は一般に、「意味」と「形式」の結びつきとして捉えることができるが、大人の言語に見られるいくつかの特性

が、子どもの初期の言語にはまだ備わっていないことを、議論の中で示していく。特に、統語構造は言語に本来的に備わっているものではなく、二語発話以降の言語発達の中で、記号の操作や計算をする上で欠かせない表示レベルとして導入される拡張機能であるという見解を提示する。

本稿の構成は以下のとおりである。まず第2節では、大人の言語に見られる特性としてしばしば取り上げられる合成性 (compositionality) について確認する。ただし、子どもの言語にはこの合成性の原理が必ずしも観察されないことを、以下の議論の中で明らかにしていく。この合成性の問題は本稿の要所要所で取り上げ、検討を行なう。

第3節では、子どもと養育者の間でどのようにコミュニケーションが成立していくのか、また子どもがいかにして言語を使い始めるのかを鯨岡 (2001) に基づき確認する。とりわけ、意図の理解・推測や共感といった働きが重要な役割を果たすことを見る。それらの働きによって促進されるコミュニケーションを基盤として、言語がどのように発達していくのかを本稿は明らかにする。

第4節・第5節ではそれぞれ1語発話・2語発話について検討する。これらの2つの発達段階の間には、意味と形式の関係に変化が見られ、2語発話以降の段階において、統語構造が拡張機能として導入されるという主張を提示する。

第6節では、形式と意味の関係について考察を深める。ここでは、David Gil の IMA 言語を取り上げ、1語発話・2語発話における形式と意味の対応について議論する。また、初期の統語構造の姿についても論じる。第7節では、発達の観点を取り入れた言語理論において問題となるいくつかの点について考察し、第8節で本稿全体の議論をまとめる。

2. 大人の言語知識：合成性

一般に、子どもが身につけることになる言語、言い換えると、子どもが目標とする言語は、周囲の大人、特に養育者の使用する言語である。こうした大人の言語に一般的に見られる特性のひとつに合成性の原理がある。合成性とは、簡単に述べると、特定の構造をもつ言語表現の全体の意味がその構成要素である部分の意味を併せたものから算出されるという原理である。

合成性の問題は実際には単純ではなく、合成性を巡っては多くの議論が存在する (Werning, Hinzen, and Machery 2012)。そうではあるが、本稿では、たとえば英語の動詞 kill を使う文の意味が主語と目的語の意味を併せた上で算出されるという単純なレベルの合成性に焦点を当てて論じる。すなわち、特定の構造をもった言語表現を考える場合、その構成要素である一つひとつの語がそれぞれ独立した意味をもち、それらの意味の結合によって全体の意味が形成されるという意味での合成性を議論の対象とする。第4節以降で子どもの言語を

考える際に、全体の意味がどのように導かれるかを考えることになるが、その際、大人の言語に見られる合成性の原理を認識しておくことが有意義であるため、この節で合成性について触れることとする。

2.1. 形式と意味の対応

例を出して考えよう。

(1) John entered the room. 「ジョンは部屋に入った」

ここでの動詞 enter は他動詞であり、主語 John と目的語 the room を取る。意味としては到達点までの移動を示し、enter は go into と言い換えができる。したがって、(1) は John went into the room と言い換えられることから、(1) の意味概念を大文字で JOHN WENT INTO THE ROOM と示すことにする。本稿では特に言語表現の意味概念への対応を問題とするが、議論をする上で、こうした意味表示で十分であると考ええる。

表現 (1) の各語がどのように意味に対応しているかを、それぞれ異なる下線で示すと、以下ようになる。

(1') John entered the room. 形式 (= 表現)

(2) JOHN WENT INTO THE ROOM 意味

たとえば破線は room という語が ROOM という意味に対応していることを示す。動詞 entered が WENT INTO に対応している点に注目したい。すなわち、この動詞は（目的語で示される）場所の内部への移動という意味をあらわす。

動詞 entered だけを取り出し、その形式と意味の対応を示すと次のようになる。ここでは対応を指標 1 および 2 で示している。

(3) entered 形式情報: NP₁ entered NP₂.

 意味情報: X₁ WENT INTO Y₂

形式情報における NP は名詞句 (Noun Phrase) のことで、名詞を中心とした表現を指す。主語にあたる NP₁ は意味的に X₁ に対応し、移動する主体として解釈される。一方、目的語の NP₂ は Y₂ に対応し、移動先となる場所として解釈される。このように他動詞 enter(ed) は主語と目的語を要求する表現と見なすことができ、表現間に、選ぶ側（動詞）と選ばれる側（名詞）という非対称性があることがわかる。とりわけ、(1) において目的語 the room があるのは、動詞 entered からの要請であることが理解できるだろう。

こうして、John, entered, the, room というそれぞれの語がそれぞれの意味と対応しながら構造的に結びつくことで「ジョンがその部屋の内部に移動した (JOHN WENT INTO THE ROOM)」という全体の意味が形成される。ここから、語の配置 (= 語順など) や名詞・動詞といった統語カテゴリー (= 品詞) が、大人の言語知識を記述・説明する上で不可欠であることがわかる。

同様の例を日本語においても確認しておこう。

(4) ジョンが部屋に入った。

形式と意味の対応は次のようになる。

(5) ジョンが部屋に入った。 形式

(6) JOHN WENT INTO THE/A ROOM 意味

日本語では英語の the に相当するものが表現されていないので、(6) の「部屋」が特定の部屋なのか不特定の部屋なのかは表現だけでは判断できない。また、英語には日本語の「が」や「に」に相当する表現が存在しないこともわかる。

英語の John entered the room. や日本語の「ジョンが部屋に入った」を、私たちは、特定の場面・文脈に限定されなくとも自然に理解できる。しかも、これらの文に何かが「不足している」と通常、感じることはない。たとえば、英語で *Entered the room. のように主語が表出しないのは一般的ではない。また、日本語で「ジョンが入った」という表現が理解可能な場合、文脈からどの場所に入ったかが明白な場合に限られる。

2.2. 部分の意味, 全体の意味

このように、意味概念が過不足なく形成される背景には、それぞれの表現が特定の意味に対応しているという事実がある。すなわち、動詞 enter や「入る」は移動を意味し、移動する主体や移動先が別途、言語として表現され、それらが結びつくことで、全体の意味がでかあがる。これをイメージとして捉えるならば、「入る」などの動詞をパズルの台紙（ボード）と見なし、「ジョン」や「部屋」をそこにはめ込むピースとして考えるとよいかもしれない。こうした語（＝形式）と意味の対応関係、とりわけ、個々の語の意味が結合して全体の意味を形成する性質を、本稿は合成性と考え、以下の議論で見えるように、子どもの初期の言語には、このような合成性はまだ見られない。子どもの発話には動詞がなく主語と目的語に対応する要素だけがあらわれるような例が存在し（第5節を参照）、大人の言語に見られる特性のいくつかを観察されない段階が存在するのである。

なお、本稿では、言語が伝える意味概念と、言語以外の情報から得られる意味概念とを、明確に区別しない。両者がまったく異質のものであるならば、言語活動は言語表現にのみ限定され、言外の意味を補完したり、話し手の意図を汲み取ったりすることなどが困難になり、事実を説明できなくなるからである。

言語の意味概念と、たとえば推論に基づき得られる意味概念とが本質的に同じ性質をもつと考えるならば、私たちが日常的に行なう「行間を読む」という行為を自然に説明することができる。たとえば、He pushed against the door. The room was empty. 「彼はドアを押し開けた。部屋は空っぽだった」という2つの文が意味的に整合性をもった繋がりをもつと考える場合、聞き手（読み手）は次のような仮定をして、意味を補っている。すなわち、「彼

はドアを押し開けた。ドアが開いた。彼は部屋の中を見た。部屋の中が空っぽだということが彼にはわかった」という意味概念の連続を仮定しているのである (Fillmore 1982)。このような推論における意味概念を、言語表現に対応する意味概念と本質的に同じもの (= 同じ表示レベルで処理されるもの) と広く考え、本稿は議論を進めていく。

以上、全体の意味が部分の意味から形成されるという合成性について簡単に見たが、同時に、個別言語の特徴も浮かび上がってきた。たとえば、英語では room の前に a や the などの限定詞が必要なことや、日本語では「が」や「に」などの使い分けがあることなどである。他の個別言語に目を向けるなら、英語と日本語では時制に関する情報を義務的に明示するが、時制を義務的に明示しない言語も存在する。このように、言語を構成する要素を見ていくと、複数の要素が複雑に絡み合いながら、個々の言語が成り立っていることがわかる。

それでは、どのようにして子どもは複雑な体系を成す言語知識を獲得するのだろうか。本稿は、子どもが言語を本格的に使い始める以前の段階に注目し、養育者とのコミュニケーションの中から言語が芽生える過程が鍵となると考える。そして、子どもの言語知識が大人の言語知識と異なることを前提とし (Tomasello 2000 など)、言語獲得の過程を明らかにすることを目指す。

3. 子どもと養育者の間のコミュニケーション

大人の言語知識について考えると、とりわけ母語に関しては、複雑な表現であっても、比較的容易に理解・運用することができる。外国語学習と比較すれば、その差は歴然としている。また、大人は対話の相手となる他者が存在しなくとも、言語を用いて、自身の思考を深めることもできる。

だが、このような言語知識を身につけた大人もその出発点は子どもであり、個別言語について何も知らない認知体系の中で言語が発達していくのである。そして、さらに、その起源を考えると、他者 (= 養育者) とのコミュニケーションが不可欠であるように思える。言語は突然に出現するものではなく、養育者との多様なやり取りを通じて、共感・意図の理解・推測といった認知的要素が両者の間で重要な役割を担いながら、結果として、原初的なコミュニケーションが形成され、その延長線上に言語が発達していく。このことを本節で鯨岡 (2001) に基づき確認する。

3.1. コミュニケーションの芽生え

鯨岡は、言語が出現する 15~16 カ月頃までの乳児期の子どもを観察し、子どもと養育者との間にコミュニケーションの関係が成立していくことを明らかにしている。ここで言うコミュニケーションとは、養育者が子どもと気持ちを通わせること、子どもが養育者に要求や

意図を伝えること、さらに、養育者の要求や意図を子どもが理解することである。以下に、鯨岡の研究成果を紹介する。やや長くなるが、次節以降、それに基づき議論を展開していくため辛抱していただきたい。

新生児期から3カ月頃までの期間において、新生児の行動に対して養育者はその受け手となり、そこでコミュニケーションの基盤が形成される。たとえば、新生児は空腹などの不快を泣くことで表出するが、養育者はそれを自分に対する要求だと受け止め、応答的に行動する。あるいは、沐浴時の乳児の表情に「そう、気持ちいいの、よかったね」などと言って応じることもある。こうした養育者側の共感に基づき、原コミュニケーション構造が形作られ、それと同時に、乳児の側にも、養育者が重要な他者であるという漠然とした認知の萌芽が生まれる。

2カ月目には、乳児の目つきが定位し、「アウ、アウ」といったクーイングが表出されるようになる。これに対応し、養育者は乳児と対面し、目を合わせ、さかんに話しかける。養育者の話しかけがやむと、乳児がクーイングしたりすることもある。ここに、養育者の言語的働きかけに対する乳児の反応が見られ、原コミュニケーション構造が展開していく。

3カ月を過ぎ、養育者が乳児に対し、目を合わせたり、名前を呼んだりすると、乳児は満面の笑みを浮かべる（これは成熟要因に基づく反応だが、養育者の働きかけへの応答として生じる）。働きかけに対する応答の構造が見られるだけでなく、養育者と子どもの間で肯定的な気分が共有され、原初的コミュニケーションの重要な節目が訪れる。養育者の笑顔と子どもの笑顔が相互に影響し合い、養育者は気持ちと気持ちが繋がったと感じる。そして、その後の二者関係における情動共有的なコミュニケーションの原点となる。それとともに、子どもは養育者の存在を求めるようになり、肯定的な情動共有の経験の積み重ねがコミュニケーションを動機づけることとなる。

4カ月から7～8カ月になると、乳児は、物に手を伸ばしてつかむ・いじる・調べるなどの認知的行動を発達させ、寝返る・お座りする・這うなどのさまざまな運動能力を発達させていく。こうした能力発達は、養育者の働きかけに織り込まれ、「養育者の誘いかけ→子どもの応答」という原コミュニケーション構造を下支えしていく。また、泣くという行為が養育者を呼び寄せる手段として用いられるようになる。繰り返される養育者の対応から、「泣き」が、養育者を呼び寄せる記号的手段として機能するようになるのである。

さらには、子どもが何かを見ていると、養育者は「これほしいのね、さあもってごらん」とその物を差し出す。そして、子どもが自発的にそれをつかんだかのように、「もてた、もてた、じょうずね」と声をかける。ここに、のちのやり取りに繋がる誘いかけ（問いかけ）とそれに対する応答というパターンを見出すことができ、養育者が先取りしてそれを作り出している。離乳食が始まると、そこでも「はい、マンマよ、おいしいよ」と食べることへ誘い、子どもが口を開けると離乳食を流し込む。それがうまいくと、養育者と子どもの両者

に笑顔が見られ、前述の肯定的な情動共有のパターンも観察される。本来子どもに起こってほしい行動を養育者が先取的に示し、子どもとの間にコミュニケーションの関係が築かれるのを支えていくのである。

7カ月頃になると、乳児は養育者がどのように関わってくれるかをほぼ予想できるようになる。そして、子どもからの働きかけが観察されるようになり、両者のコミュニケーション的关系に新たな転回点が訪れる。たとえば、「ンンン」という発声で、養育者を振り返らせ、呼び寄せることがある。このような行為は、のちの「お母さん」という呼びかけや「あれとって」というような要求に先立つ前駆的な音声表現と見なすことができる。養育者は子どものほうを振り向き、目を合わせる（アイ・コンタクト）。ここでは、子どもが主導的に誘い、それに対し養育者がアイ・コンタクトで応答している。こうして養育者と子どもの間に、双方向的な関係が成り立つ真のコミュニケーションを見ることができる。

3.2. 言語の芽生え

8～9カ月から12カ月頃になると、子どもの意図がまなざしや発声から明らかになり、養育者の側としても対応が楽になる。また、養育者の意図を子どもが理解するようになり、両者間における「誘いかけ→応答」の構造が明確になっていく。そして、言語獲得に直接的に関係するような前駆的行動が観察されるようになる。たとえば、子どもは自分の発音を周囲の大人たちの言語音に近づけ、言語発達の音声面での準備体制を徐々に整えていく。模倣能力を使い、モデルとなる目標言語に近づこうとしていると考えられる。そして、言語的コミュニケーションに近い構造が子どもと養育者との間に見られるようになる。自分の意図を妨げるような養育者の働きかけを子どもは拒むようになり、「アー！」と強い調子で拒否の意思を表現できるようになる。

また、（養育者の指差しの身振りが子どもに取り込まれた結果としての）手差し・指差しの萌芽形態があらわれるが、これは、将来的にあらわれる「あれ見て」という共同注意に向けた言語的呼びかけや「あれ面白いね」という対象共有への言語的呼びかけの前駆的形態として捉えることができる。意図の共有・対象の共有・情動の共有という二者間で何かを共有したり、養育者に承認してもらったりすることへの志向が明確になり、子どもと養育者の間のコミュニケーションの質が一層高まっていく。

同時に、要求・欲求・意図が明確になることで、子どもが紛れもない存在感をもった明確な主体として認識されることになる。子どもの主体としての存在は、養育者がいてねいに言語によって問いかけたり誘いかけたりしていく基盤となる。欲求の表出としての呼びかけやまなざしが、9カ月前後になると、自分を認めてもらったり賞賛してもらったりするために使われるようになる。これは、子どもの心理的成長のためだけでなく、相互主体的なコミュニケーションのためにも寄与する。他者に承認してもらおうことで、子どもは自分が承認され

るに足る存在、誉めてもらえる存在として自分を認識することができる。そうした肯定的経験が他者とコミュニケーションを行なう強い動機づけになる。

指差しについて別の観点から見ておこう。養育者が「〇〇はどこにある？」「〇〇はどれかな？」などと、子どもに指差しを促す問いかけをすると、子どもは応答的に指差しをすることができるようになる。この応答的な指差しは、大人の言語的な働きかけを子どもがある程度、理解できるようになったことを意味する。さらに、子どもは逆に絵本の中の対象物を指すなどして、その名前を養育者に言わせようとする。そして、1歳前後になるとそこに問いかけの・命令的な意味合いをもつ発声が伴うようになる。つまりこの場合の指差しは「これ、なあに？」というような言語的意味合いをもつ。

ちなみにこの時期の子どもの言語理解力を考えるならば、養育者がわざと違う名前を言うと子どもは否定の声を発し、正しい名前を言うとそうだとばかりに喜ぶ。発話としては出現していなくともかなり言語理解が進んでいると見なすことができる。また、子どもは自分の意図や要求を優先し、養育者の誘いかけを拒否する「いや」を表現できるようになる。これは子どもの主体化の萌芽を示すものである。

言語が本格的に現れてくる直前のこの時期において、子どもは4つの力を獲得しており、それらをもとに養育者とのコミュニケーションが一段と円滑なものになると鯨岡は述べている。その力とは次の4つである。

- (7) a. 養育者に呼びかけ、振り向かせる発声
- b. 「いやだ」「ちがう」を意味する否定的なトーンを帯びた発声
- c. 養育者とまなざしを合わせようとするアイ・コンタクト
- d. コミュニケーション的文脈の下での指差し

そして、まだ言語を操らないにもかかわらず、日常生活レベルの意思疎通においては、ほとんど滞りを感じさせないところにまで達する。言語は、そのような子どもと養育者との間のコミュニケーションの土台の上に乗るようにして出現すると鯨岡は述べる。

以上、鯨岡(2001)をまとめたが、意図や共感・共同注意・指差し・「誘いかけ→応答」というコミュニケーションに関わる認知能力が、子どもの言語獲得前の時期に基本的に揃っていると考えられる (Clark and Casillas 2015 も参照)。こうした認知的基盤を出発点として、子どもの言語知識はどのようにして大人の言語知識に到達するのだろうか。子どもの発話を考えた場合、まず1語の発話から始まる。それでは、子どもの1語発話には何が隠されているのか。次節でこの問題を取り上げる。

4. 1 語発話

前節で見たように、子どもと養育者の間では、言語をまだ使用していない時期からすでに

コミュニケーションが成立し始めている。この段階においては、子どもと養育者の双方の意図が重要であり、なかでも養育者からの働きかけが大きな役割を果たす。養育者は子どもに注意を向け、完全ではないにせよ、意図を推測しようと努める。子どもはまず、1 発話に 1 語という形式で言語を使い始めるが、その 1 語から養育者は子どもの意図をおおよそ推測することができる。なぜなら、子どもが 1 語で伝えようとする内容は、「今・ここ」に限定されており、その多くが欲求・要求、あるいは養育者と心を通じ合わせたいという共同注意に関連するものなど少数に限られるからである。

4. 1. 「わんわん」は何を意味するのか

たとえば、子どもが「わんわん」と言った場合、養育者は場面から子どもの意図を比較的正しく推測できる。そのとき、近くに置いてある犬のぬいぐるみを子どもがほしがっているようであれば、養育者は子どもの 1 語発話をそのように解釈するだろう。これを形式と意味の対応の観点から考えると以下ようになる。

(8) a. わんわん！ 形式

b. I WANT THE STUFFED DOG 意味

「犬のぬいぐるみがほしい」

「わんわん」という発話は、(8b) に示された意味概念のうち、DOG に対応する。他の部分は養育者による子どもの意図の推測に基づいており、実際の子どもの意図は少し違う可能性もある。たとえば、(9b) のように「犬のぬいぐるみを取って」という要求（依頼・命令）を子どもは意図しているのかもしれない。

(9) a. わんわん！ 形式

b. YOU GET ME THE STUFFED DOG 意味

「犬のぬいぐるみを取ってちょうだい」

(8b) は子どもの欲求、(9b) は子どもから養育者への要求である。したがって、養育者が子どもの 1 語発話を正確に解釈しているとは限らない。しかし、どちらの解釈であれ、養育者が子どもに犬のぬいぐるみを渡せば、子どもは満足し、結果としてコミュニケーションは成立したと考えられる。（仮に隣にあるネコのぬいぐるみを渡したならば、子どもは満足しないであろう。）

多くの場合、養育者は子どもの 1 語発話の意図を正しく解釈する。ここから、その解釈が子ども自身の 1 語発話の背後にある意味概念であると仮定しよう。すると、子どもの 1 語発話は子どもの意図の一部だけを言語として表現していることになる。（「わんわん」は I WANT THE STUFFED DOG あるいは YOU GET ME THE STUFFED DOG の一部である DOG に対応する。）加えて、1 語発話という言語発達の段階において、本稿は、音声形式が意味に直接的に対応していると考ええる。言い換えると、1 語発話においては、名詞・動詞


などのカテゴリーが関わる統語構造はまだ導入されていないと考える。(そして、統語構造は2語発話の段階で導入される表示レベルであると以下で主張する。)

先に、乳児が「泣き」を記号的に使用することを見たが、そこでは「泣き」という形式が養育者を呼び寄せるという概念と直接的に結びついている。「泣き」に統語構造が介在していると考えるのは困難であり、初期の指差しに関しても同様である。1語発話はそうした発達の延長上にあり、形式と意味が直接的に結びついていると本稿は考える。

同じ「わんわん」という発話であっても、場面によって子どもの意図が異なることが考えられ、それに応じて、養育者による意図の推測も変わるだろう。たとえば、養育者が子どもを抱いて公園を散歩し、周囲を一緒に見ているような場面で、子どもが「わんわん」と発話することがあるかもしれない。その際、犬を散歩させている人が通りかかれば、子どもの「わんわん」は子どもと養育者が同じ対象を見ているという共同注意の確認として解釈されるかもしれない。この場合、養育者は、子どもの発話である「わんわん」を、次のように解釈するだろう。

- | | |
|---------------------------|----|
| (10) a. <u>わんわん</u> ! | 形式 |
| b. THAT IS A <u>DOG</u> . | 意味 |
| 「あれは犬だね」 | |


この発話には指差しが伴うかもしれない。

- | | |
|--|-----------|
| (10') a. <u>わんわん</u> ! | 形式 (音声情報) |
| a'. <u></u> | 形式 (視覚情報) |
| b. (<u>LOOK!</u>) <u>THAT</u> IS A <u>DOG</u> . | 意味 |
| 「あれは犬だね」 | |

養育者は、音声的な情報である「わんわん」と視覚的な情報である指差しを手がかりに、子どもが眼前の動物について何かを伝えようとしていると推測する。前節で見たように、子どもと養育者の関係は、当初、自己と他者の二項関係 (dyadic relationship) であるが、対象物など第三の要素を取り組むことで三項関係 (triadic relationship) へと発展していく。このような発達過程の中、子どもが養育者以外の対象に関心を向けるようになるのは、自然な流れである。

(10') とは少し異なり、犬にまだ気づいていない養育者に対して、子どもが犬の存在を知らせようとする場合も考えられる。これは、共同注意への誘いとして理解できる。

- | | |
|--|-----------|
| (11) a. <u>わんわん</u> ! | 形式 (音声情報) |
| a'. <u></u> | 形式 (視覚情報) |
| b. <u>LOOK!</u> <u>THERE</u> IS A <u>DOG</u> <u>OVER THERE</u> . | 意味 |
| 「ほら、あそこに犬がいるよ」 | |

(10') および (11) においては、指差し行為を「」の記号で示したが、その指示対象 (= 意味) は「あれ」という物体である可能性もあれば、「あそこ」という空間である可能性もある (ジェスチャーと音声の関係については、Goldin-Meadow and Butcher 2003 を参照)。どちらの解釈であっても、子どもの意図と養育者の理解が大きく食い違うことはなく、コミュニケーションに深刻な支障をきたすことはないと考えられる。なお、指差し行為は LOOK! 「見て!」のように、聞き手に注意を促す意図、すなわち誘引的な意味も含まれていると考えてよいだろう。

共同注意に関わる上の場面において、養育者が子どもの発話を先の (8) または (9) のように欲求・要求として解釈してしまい、もっていた犬のぬいぐるみを手渡したとすれば、子どもは自分の意図が正しく伝わっていないと感じるだろう。実際に、子どもの意図が理解されず、コミュニケーションが成立しない例として、1 歳 8 カ月の子どもであるブレンダと大人とのやり取りが報告されている。以下に示すように、大人が子どもの意図を汲み取れず、コミュニケーションが成立していない。

(12) ブレンダと大人のやり取り

Brenda (1; 8): *ca'. ca'. ca'. ca'*. 「カ。カ。カ。カ」

Adult: What? 「なあに?」

Brenda: *go. go*. 「走る。走る」

Adult: xxx [words not interpretable] (聞き取れない語)

Brenda: *be'sh. b'esh, be'sh. be'sh. be'sh. be'sh. be'sh. be'sh. be'sh. be'sh.* 「ベシユ。ベシユ。…」

Adult: What? Oh, bicycle? Is that what you said?

「何のこと。ああ、自転車かな。そう言ったの?」

Brenda: *na*. 「違う」

Adult: No? 「違うの?」

Brenda: *na*. 「違う」

Adult: No—I got it wrong. 「そうじゃないんだ。違ったね」

(Clark and Kurumada 2013 (13. 2))

ブレンダはまず、*ca'* (car : 車) を 4 回、次に *go* (走る) を 2 回、さらに *be'sh* (bus : バス) を 9 回にわたって繰り返している。しかし、聞き手である大人にはその意味が理解できず、意図を汲み取ることができない。このやり取りは研究目的で録音されていたが、後の書き起こしによって、外からバスの走行音が聞こえていたことが明らかになった。ブレンダは外を走るバスに対して大人の注意を向けさせようとしていたが、その意図が伝わらなかったのである。これは、場面における状況の捉え方に子どもと大人の間でズレがあったため、コミュニケーションが成立しなかったケースである。

4.2. 1 語発話における形式と意味の対応

子どもの発話は大人にとって断片的に映ることが多い（現実には大人の会話にも断片性は観察されるが）。聞き手である大人は、そうした発話の背後にある意図を読み取り、子どもがどのような情報を伝えようとしているのかを推測することができる。その一方で、子どもは、さらに言葉を足せば自分の意図をより正確に伝えられるということを徐々に覚えていくことだろう（たとえば「わんわん、取って」は「わんわん」よりも自分の意図が要求であることをより明確に伝えることができる）。実際、養育者の発話は複数の語から成るのが一般的であり、子どもはそのような言語使用を模倣しながら、次第により複雑な表現へと発話を展開していくと考えられる。

さらに、子どもは、成長するにつれて、養育者や近親者に加えて、より広い共同体の中でそれ以外の他者と接するようになる。そして、その過程で、子どもは、多様な場面に応じた適切な言語表現を身につけていく。やがて、見知らぬ人との間でも円滑なコミュニケーションが可能となり、さらに成長すると、言語は限定した場面における単なる意思伝達手段という機能を超え、自己表現や思考の道具といった多様な機能を果たすようになる。

これまで見たように、子どもの「わんわん」には複数の解釈が可能である。それらを一般的な形で整理すると、以下のような対応関係として示すことができる。なお、今後は対応関係を必要に応じて指標で示すこともある。

- | | |
|-------------------------------|----|
| (13) a. わんわん ₁ | 形式 |
| b. [... DOG ₁ ...] | 意味 |

子どもの1語発話から、聞き手である養育者はその背後にある意図を推測する。「わんわん」という表現はDOGという意味に対応するが（指標1）、DOGという意味は、意図全体の意味概念（[... DOG ...]）に含まれていなければならない。これが1語発話を理解・解釈する際の基準となる。養育者は「...」の部分の推測しなければならないが、子どもの意図は通常、「今・ここ」に関わる欲求・要求や共同注意に限定されるため、養育者の推測は比較的容易である。ここで、「わんわん」が想起させる意味概念を考えると、本稿の冒頭で見た合成性の原理とは異なる意味処理が行われていることがわかる。すなわち、意味概念（[... DOG ...]）の「...」に相当する部分が言語として明示されていない（たとえば I WANT THE STUFFED DOG における下線部）。また、「わんわん」を選ぶ側の表現（たとえば WANT）が明示されていない。1語発話を理解するには、発話された表現だけでなく、場面の状況を考慮しながら、言外の意味を補うことが求められるのである。

4.3. 子どもの言語知識から大人の言語知識へ

1語発話の段階にある子どもは、大人の言語知識をどのように獲得していくのだろうか。意味の補完や意図の推測は、養育者にとって突然始まるものではなく、言語が出現する以前の

段階からすでに自然に行われてきた言語に限定されない認知的な行為である。子どもと養育者の間のコミュニケーションにおいては、養育者が子どもに対して好意的に接するため、子どもは精神的な安心感のもと、無理なく言語表現を獲得していくことができると考えられる。

他方、子ども自身も、1語だけでなく、「わんわん、ほしい」のように語を重ねて用いることで、自らの意図がより具体的かつ明確に伝わることを経験の中で理解していく。そして、場面に過度に依存しない言語表現が、曖昧さや情報の不足を回避するために有効であることを認識し、モデルとしている養育者の言語の表現に倣い、表現力をつけていくのだろう。個々の表現に関して、他のどのような語と共起するかといった用法上の属性もボトムアップ的に習得していくことになるだろう。

こうして蓄積された表現がある程度数に達すると、子どもはそれらの背後にある共通パターンや傾向を抽出し、一般化された知識として蓄えるようになる。そして、それとともに、言語知識を再構築することも可能になる。さらに、このようにして得られた一般化された言語知識が、新たな表現を理解・習得する際に、トップダウン的に機能することもあるだろう。また、そうした言語知識に品詞の情報が加わったならば、動詞がどのような目的語を取るかという意味的・統語的な制限に関する知識も含まれることになるだろう。

このように段階的に形成される言語知識のひとつとして、合成性の原理が位置づけられると本稿は考える。すなわち、合成性とは、言語を獲得していく過程で経験に基づいて形成される一般的な傾向であり、あらかじめ言語に備わった先験的な公理として存在するものではないと考える。したがって、本稿の立場としては、すべての言語に普遍的に適用可能な合成性の原理というものは基本的に存在しないと結論づけたい（合成性については、以下の議論の中で時折触れ、7.4節でまとめる）。

4.4. 1語が意味概念全体に対応する場合

これまで見てきたように、「わんわん」のような子どもの1語発話は、意図全体をあらわすのではなく、意図全体の意味概念の一部分をあらわすと考えてきた（(13)を参照）。それでは1語だけで意図全体を表現するような例はないのだろうか。確実にそうであると証明するのはむずかしいが、子どもが養育者と何らかの共同行為を行なう場合に該当する例が見つけられるかもしれない。

たとえば、「抱っこ」という表現を考えてみよう。子どもが養育者に向けて両腕を差し上げながら「抱っこ」と言うとき、この1語には意味解釈に必要な参与者（子どもと養育者）がジェスチャーとともに内包されていると解釈できる。（このときの子どものジェスチャーは、養育者が子どもを抱え上げる行為を模倣したものかもしれない：Rodríguez, Benassi, Estrada, and Alessandroni 2017）。「抱っこ」の場合、養育者はそれを自分に対する子どもからの依頼・要求として自然に理解するだろう。

このように、意味概念全体を、参加者を個別に取り立てることなく、ひとつの形式で未分化的に表現するパターンは、先に見た言語に頼らない「泣き」にも見られるものである。そして、「抱っこ」だけでなく（排泄の必要を示す）「おしっこ」や（授乳やスキンシップをせがむ）「おっぱい」なども、参加者を包括する表現として機能すると考えられる。これらの表現は、場面やジェスチャーと結びつくことで意味が補完され、結果として効率的に意図を伝えることができ、非常に高機能なコミュニケーション手段であるとも言える（ベルベットモンキーのヒョウ・ワシ・ヘビで区別する警戒声なども参照：Manser 2013, Deshpande, van de Waal and Zuberbühler 2023）。

1語でまとめた意味概念を伝えることは、大人の言語にも見られるかもしれない。たとえば、日本語の「雷」は、英語の lightning「稲妻」と thunder「雷鳴」をまとめた表現と考えることができ、実際には状況を指す感じで使用することがある（「雷！」）。また、日本語で「地震だ！」と言う場合、眼前にある特定の対象について、それが地震であると述べているわけではない。さらに、英語の It rained. や It snowed. のような天候をあらわす表現では動詞1語に意味概念が集約されているとも言える。このように、言語には、参加者を分析的に意識せず、意味概念全体を1つの表現で簡潔に示すという特性もあるのかもしれない。

とは言え、人間の言語は（必要があれば）情報をかなり自由に追加することができ、それによって私たちは、言語を用いて状況を詳細に描写したり、情報を正確に伝えたりすることができる。たとえば、It rained a lot yesterday. のように雨量を補足したり、「大きな雷」や「激しい地震」のように修飾語を加えたりすることができる。また、「抱っこ」という表現を、子どもは自分でうさぎのぬいぐるみを抱いている場面を指し示すために柔軟に使えるようになっていく。ここでは、子どもが抱っこされる側から抱っこする側になるという視点の転換が見られ、「抱っこ」の意味を分析・抽象化していることがわかる。そして、現実には、子どもは1語発話の段階にとどまらず、複数の語を使って自分の言いたいことを表現するようになっていく。ただし、一度に多くの語を使って発話するように突然なるわけではなく、基本的には1語発話から2語発話へと段階的に移行していく。

5. 2語発話

子どもの発話は1語のままにとどまらず、やがて2語発話が可能になる。では、1語発話と2語発話とはどのように異なるのだろうか。本稿は、2語発話に伴う意味の計算が1語発話とは質的に異なり、統語構造という表示レベルが新たに必要となると主張する。すなわち、統語構造は当初から備わっているものではなく、発話の発達に伴い導入される表示レベルであるとする。

Brown (1973: 148) は、Bloom (1970) や Leopold (1949) などに言及し、2語発話が出

現する少し前の段階で、子どもが意味的な関連をもつ1語発話をしばしば連続して産出することを指摘している。すなわち、発話としては独立しているが（つまり1発話につき1語）、意味的には関連した1語発話の連続が子どもに見られるようになるのである（Bloom 1970: 20）。以下に具体例を示す（Bloom 1973: 40 より；Bloom 1970 ですでに報告されているデータ）。なお、「/」の記号は発話の区切りを示す。

(14) a. Gia（月齢：約19カ月）

Gia: Mommy/ Mommy/ 「ママ／ママ」（母親のスリッパを手にして）

大人: What is that? 「それはなあに？」

Gia: slipper/ 「スリッパ」

大人: Slipper. 「スリッパね」

Gia: Mommy/ 「ママ」

（この場面に Gia の母親はいなかったのと記述がある：Bloom 1973: 44）

b. Gia（月齢：約19カ月）

Gia: go/ 「走ってる」（おもちゃの車に乗った少年の絵を見ながら）

大人: Car. 「車ね」

Gia: car/ ride/ 「車／乗ってる」

c. Eric（月齢：約19カ月）

Eric: car/ see/ 「車／見える」（車や親子が行き交う通りを窓から見下ろして）

大人: See. 「見えるね」

Eric: car/ 「車」

大人: Car. 「車ね」

Eric: boy/ 「男の子」

このような1語発話の連続は、2語発話とは音律的に区別される。1語発話は、各語が独立して発話され、語末が下降調で発話される・同程度の強勢が置かれる・語間に休止があるなどの特徴が見られる。一方、Alison（16カ月3週）は特定の語とのみ2語発話を産出したが（more cookie, more cow などの more など）、その場合には2語が音律的にまとまっており、1語発話の連続とは異なる。このように、音律的特徴を手がかりにして、1語発話と2語発話は区別できる。

2語発話について論じる前に、(14a) の Gia の1語発話である Mommy と slipper について考察しておく。この場面においては、Mommy と slipper はそれぞれ単独の1語発話であるにもかかわらず、同一の意味概念である「これはママのスリッパだよ」の部分それぞれが伝えていると考えられる。

(15) a. Mommy₁ 形式

THIS IS MOMMY₁'S SLIPPER 意味

b. slipper₂ 形式

THIS IS MOMMY'S SLIPPER₂ 意味

Gia はママのスリッパを手にしなが、まず Mommy, 続いて slipper と発している。大人は、1 語発話を連続して聞くことで、Gia が「これはママのスリッパだよ」という意味を伝えようとしていることを、文脈に依拠して理解することができる。(15) をさらにわかりやすい形で示すと、以下のようになる。

(15') a. Mommy₁ b. slipper₂ 形式

THIS IS MOMMY'S SLIPPER₂ 意味

それでは、2 つの語がまとまった 2 語発話はどのように分析すればよいだろうか。月齢 21 カ月の Kathryn に関して、次の 2 語発話が 2 回観察されている (Bloom 1970: 5)。

(16) Mommy sock.

興味深いのは、この Mommy sock. という発話が、異なる場面において異なる意図でもって産出された点である。実際に観察した大人の 2 つの解釈は、次のようなものであった。

(17) a. I PICKED UP MOMMY'S SOCK 「ママの靴下を拾い上げたよ」

b. MOMMY IS PUTTING MY SOCK ON ME 「ママが私に靴下を履かせている」

(17a) の解釈 (= 子どもの意図) では、Mommy と sock は形式的だけでなく意味的にもまとまっているので (MOMMY'S SOCK: 所有者と所有物)、取り立てて問題がないようにも見える (もう少し具体的に言うと、Mommy sock は、「『ママの靴下』を拾い上げた」という意味概念の中でまとまった部分を形成している)。それに対して、(17b) の解釈の場合、Mommy sock は (17a) のようには意味的にまとまらない。「『ママ』が私に『靴下』を履かせている」というのが子どもの意図である。

その一方で、(17a) と (17b) は、形式的 (音律的) には、ともに同様のまとまりを成している (つまり 1 語発話の連続ではない)。なお、(17b) と同様の例として、月齢 21 カ月の Kathryn が、おもちゃのネコについて、THE CAT NEEDS MORE MEAT 「猫にはもっとお肉が必要」の意味で、cat meat. と発話した記録や MOMMY, MAKE ME A PIGTAIL 「ママ、私の髪をおさげにして」の意味で Mommy pigtail. と発話した記録などがある (Bloom 1970: 43, 54-55)。

2 語発話に見られる語と語のまとまりは 1 語発話には存在しなかった特徴である。本稿は、この段階でまとまりを明示的に表示する統語構造が新たに導入されると考える。言い換えると、音声情報とも意味情報とも異なる、複数の形式要素の結合を表現する表示レベルが必要になるということである。以下の例で考えてみよう ((17b) の解釈)。

(18) a. [Mommy₁ sock₂]₃ 形式 (音声)

b. [1 2]₃ 形式 (統語)

c. [MOMMY₁ IS PUTTING MY SOCK₂ ON ME]₃ 意味

(18b) が統語情報であると考え。指標 1, 2 についてはそれぞれ (18a) の Mommy, sock という語の対応関係を示すので、それぞれ単独に見れば、基本的に 1 語発話の場合と変わらない ((15') を参考にされたい；ただし、1 語発話において統語構造はない)。ここで、新たに見られるのは、まとまりを示す 3 である (なお、角括弧 [] はまとまりを示す)。重要なのは、語という部分の対応だけでなく、それらのまとまりがどのように対応するかを考慮する必要性が生じたところである。(まとまりがどのように意味概念に対応するかを考慮しなければ、形式と意味の対応の計算が著しく複雑になることが予測される；2 語発話より複雑な例ではあるが、This woman attacked that man. が THIS WOMAN ATTACKED THAT MAN に対応し、THAT WOMAN ATTACKED THIS MAN には対応しないことを保証しなければならない。すなわち、それぞれの形式が意味概念のどの範囲に収まった形で対応しているかをチェックする必要がある、そうした形式と意味の対応を体系的に保証することが統語構造の働きのひとつであると本稿は考える。)

2 語が 1 つにまとまることの重要性は、それぞれの語の意味がまとまり全体の意味概念の中に収まっていることにある。(直前の例で言うと、[this woman] の this が対応する意味は [THIS WOMAN] の中にある。) このことは以下のように整理できる (1 語発話の議論における (13) を参照；また、次節の Gil の IMA 言語の議論も参照)。

- (19) a. [音形₁ 音形₂]₃ 形式 (音声)
 b. [1 2]₃ 形式 (統語)
 c. [... 1 ... 2 ...]₃ 意味

指標 3 によって、(19a) は発話が音声的に 1 語発話の連続ではなく音韻的なまとまりであることを示し、(19b) の統語構造は、2 語が独立した存在であるだけでなく、組み合わせられて複合体になっていることを示している。そして、(19c) はそれらに対応する意味概念を示すが、2 つの要素 (1 と 2) の意味が全体の意味概念に内包されていることが示されている。

ここで新たに導入される統語構造は、Jackendoff and Audring (2020) における拡張機能 (add-on) のひとつであると見なすことができる (ただし、Jackendoff and Audring は統語構造を拡張機能とは位置づけない)。明らかな拡張機能としては書記言語を挙げるができる。書記言語は、音声と意味の結びつきという基盤の上に、あとから付け加わった拡張機能である (7.2 節を参照)。本稿は、言語は音声 (およびジェスチャー) と意味概念の結びつきから始まり、複数の形式の結合を効果的に処理するための表示レベルとして統語構造が付加的に言語体系に導入されると主張する。そして、(18b), (19b) に示したように、初期の統語構造には統語カテゴリー (= 品詞) の区別はまだ存在していないと考える。この段階では、語がどのカテゴリーに属するかは問題ではなく、語と語の組み合わせそのもの (1 ≠ 2 ≠ 3) が構造として明示されることが重要である。

言語が発達する過程において、必要に応じて統語カテゴリーの区別が生じると本稿は考える。

言い換えると、形式の組み合わせを処理する中で、ある形式群を別の形式群と体系的に区別する必要性が生じたとき、初めて統語カテゴリーが意識され、統語構造の表示に導入されていくと考える。したがって、名詞・動詞といった統語カテゴリーだけでなく、言語によっては、たとえば数や性などの素性といった他の情報も統語構造に表示できると考える。

統語構造は独立した体系であるため、それがひとたび導入されると、さまざまな形で発展し、統語構造独自の規則性・一般性をもつに至ることが可能である。そして、そうした一般性が音声形式に影響を及ぼすこともある。例えば、英語で統語的な主語を明示化することが必要であるという一般性が確立されると、主語を形式的な *it* で埋める（例：*It is raining.*）。日本語で活用しない語を別の名詞の前におく場合、繋ぎの「の」を入れる（例：となりのトトロ）。参考までに述べておくと、「夢の中へ」という表現は、音声的には「夢の」と「中へ」のように別れるが、統語的には「夢の中」に「へ」がついたものとして分析され、音声構造（音韻構造）と統語構造の2つの表示レベルが異なったものであることがわかる。

Mommy sock の例に戻ると、(17a) の解釈は次のように示すことができる。

- | | |
|---|--------|
| (20) a. [Mommy ₁ sock ₂] ₃ | 形式（音声） |
| b. [1 2] ₃ | 形式（統語） |
| c. [I PICKED UP [MOMMY ₁ 'S SOCK ₂] ₃] | 意味 |

Mommy sock という表現自体は「ママの靴下」という意味に対応し、それ以外の部分（I PICKED UP）は形式として表現されず、言外の意味として補われる。(20) の対応関係は指標 3 を語と考えれば、基本的には 1 語発話における対応と同様である。

以上、本節では意味と形式との結びつきが展開・発達する中で、形式（＝記号）の組み合わせを計算するための表示レベルである統語構造が拡張機能として新たに出現することを見た（Arbib 2012 は進化言語学（言語進化論）の議論の中で、構造がのちに加わったものであるという主張をしている）。統語構造は、人間が（文字のように）意識的・人工的に作り出したものではなく、意味と形式の関係を精密に、かつ効率的に展開させていく過程で自然に生じるものであると考えられる。本稿が主張する初期の統語構造には統語カテゴリーの情報はなく、きわめて簡素な形態である。次節ではこれに関連する Gil の議論に触れる。

6. 統語構造その他に関わる言語の諸問題

統語構造は、人間の言語に最初から備わっているものではなく、複数の形式のまとまりが意味に対応する際に生じる拡張機能であると本稿は主張する。当然、統語構造がない段階においては、名詞・動詞といった統語カテゴリーも存在しない（それらのカテゴリーが区別される表示レベルがないため）。この点に関して、David Gil が主張する IMA 言語の概念は、言語の初期の姿を考える上で有意義な示唆を与えてくれる。

6.1. 統語カテゴリー

6.1.1. IMA 言語

Gil (2005, 2009 など) が主張する IMA 言語とは, Isolating (孤立的)・Monocategorial (単一品詞的)・Associational (連想的) という 3 つの特徴をもつ言語である。これらの特徴は、人間の言語の系統発生的 (phylogenetic) な進化の初期段階、および、現代の子どもの言語に見られる個体発生的 (ontogenetic) な発達の初期段階を特徴づけるものとして提起されている。Isolating (孤立的) は語の形態論に関係し、語の構造が単純で内部構造をもたないことを意味する。Monocategorial (単一品詞的) は統語論に関係し、名詞・動詞といった統語カテゴリー (= 品詞) の区別が存在しないことを指す。Associational (連想的) は意味論に関係し、表現の解釈が連想的で自由度が高いことを意味する。

現代において、私たちが観察する自然言語の中に純粋な意味での IMA 言語は存在しない。また、I, M, A の 3 つの属性は連続的であり、程度の問題として捉えるべきものである。たとえば、語の内部構造を見ると、ベトナム語はロシア語より単純である (たとえば、ベトナム語の人名 Mai は主語でも目的語でも形が変わらないが、ロシア語の人名は格変化し、たとえば男性名 Ivan は主格・属格・与格などで形が変わる (Ivan, Ivana, Ivanu)。だが、ロシア語はモホーク語ほど形態的に複雑ではない。モホーク語の *ya't-v-ye-ani-hsnuhs-ohw-e'* は 1 語であるが、9 つの形態素に分解でき、「彼女は両手を水の中に入れるでしょう」という意味をあらわす (Chamorro 1992)。

統語カテゴリーについては、形容詞の存在が明確でない言語や、名詞と動詞の境界が不明瞭な言語が存在する。この極端なケースが Monocategorial (単一品詞的) と考えればよい。

Associational (連想的) について見ると、意味解釈の自由度が高い言語が存在する (以下に見るリアウ・インドネシア語など)。日本語の「太郎が大好きなポチ」における太郎とポチの関係が 2 通りに解釈される例を考えるとよいかもしれない (どちらがどちらを好いているかの関係の解釈が 2 通りある)。意味解釈の自由度が制限されるのは、個別言語内にさまざまな意味解釈に関する規則が (表現方法とともに) 存在し働いているためである。

解釈の自由度については、複合語における意味解釈の多様性を通じて理解することもできる。robin「コマドリ」と hawk「鷹 (タカ)」から成る robin hawk の解釈には「コマドリを捕食する鷹」、「コマドリの特徴である赤い胸をもつ鷹」、「鷹とコマドリを交配させて生まれた鳥」など、複数の解釈が可能である (Wisniewski and Wu 2012)。日本語の例としては、「X+時計」という構成における「X」と「時計」の意味関係が一様でないことが挙げられる (腕時計、腹時計、体内時計、鳩時計、柱時計、金時計、電波時計、置き時計、掛け時計、目覚まし時計、日時計、古時計、デジタル時計など)。この場合、「X」と「時計」の意味関係は一定でなく、意味解釈が Associational (連想的) であると考えることができる。

6.1.2. リアウ・インドネシア語

I, M, A の3つの属性はそれぞれ連続的に捉えられるため、IMA 言語に近い言語もあれば、3つの属性すべてにおいて複雑な言語も存在しうる。Gil は、リアウ・インドネシア語（以下、RI 語と記す）が IMA 言語に比較的近いと位置づけ、議論を展開している。RI 語は、インドネシアのリアウ州を中心に数百万人が日常的な場面で使用する口語である。

RI 語は解釈の自由度が高いが、次の例がそれを示している。2語から成る表現 (21) は、(22) に示した英語に訳することができる。

(21) Ayam makan. (あるいは Makan ayam.)

鶏 食べる

(22) a. The chicken is eating.

b. The chickens are eating.

c. The chicken was eating.

d. The chicken will be eating.

e. The chicken eats.

f. The chicken has eaten.

g. Someone is eating the chicken.

h. Someone is eating for the chicken.

i. Someone is eating with the chicken.

j. The chicken that is eating.

k. Where the chicken is eating.

l. When the chicken is eating.

(21) の RI 語を複数の英語に訳せるのは、RI 語の表現の解釈が、多義的 (ambiguous) ではなく、曖昧 (vague) だからであると Gil は考える。そのため、(21) の表現をさまざまな場面に応じて自然に使うことができるのである。(22a, b) から、RI 語では単数・複数の違いを明示的に表現しないことがわかるが、これは日本語と共通している。鶏は1羽かもしれないし、複数かもしれない。時制・完了相 (aspect) も明示的でないため、(22c-f) に示す異なった解釈が可能である。また、(22g) が示すように、鶏が食べられる側になる解釈も可能である。さらに、(22h, i) のように、鶏は食べる側でも食べられる側でもないかもしれない。加えて、(22j, k, l) から、表現全体がどのような鶏かを示すこともあるし、鶏が食べている場所や時を示すこともある。

6.1.3. 連想的 (Associational) な意味解釈について

上に示したような多様な意味解釈が可能なのは、特定の表現の意味が、表現によって想起される意味概念の中に組み入れられるという意味計算の方法（だけ）が与えられているため

である。そのため、どのような意味になってもよいわけではなく、(21) が「ビーバーがダムを作る」という意味になることはない。

RI 語のような言語は想像しにくいかもしれないが、「連想」ということで言えば、比喩（換喩 metonymy）を参考にするるとよいかもしれない。たとえば、レストランのウェイトレスが会話で同僚に The chicken left without paying. 「チキンを注文した客は支払いをせずに出て行った」と言うときの the chicken の解釈を考えるとよい。日本語の例を挙げるなら、「来週、名古屋が東京に来る」において「名古屋」は「名古屋に住む親戚」を指す。IMA 言語の「連想」は、形式と意味のそうした柔軟で緩やかな結びつきと考えてよいだろう。

6.1.4. 統語カテゴリー

Gil は、IMA 言語が個体発生的（ontogenetic）にも系統発生的（phylogenetic）にも言語の初期段階の姿であると考え（前者は言語獲得、後者は進化言語学の研究対象となる）。そして、初期の言語に統語カテゴリーの区別が存在しないという見解は、統語構造が言語の初期段階には存在しないとする本稿の主張と一致する。

統語カテゴリーが重要となるのは、複数の形式が結びつき、その結びつき方に一定の制約が課される場合（動詞が目的語に先行するなど）や、形式（＝語）の一群が他の群とは違った振る舞いを示し、何らかのグループ分けが必要な場合（たとえば、英語で時制の情報を担うことができるのが動詞であるなど）である。だが、1 語発話においては、そのような順序の制約や形態的な振る舞いの違いは必要とされない。

大人の言語を見ても、すべての語に対して、統語カテゴリーが明瞭に与えられるかは定かではない。Jackendoff (2002: 131) は、次のような表現について、音声と意味に関する情報はあがるが、統語情報はないとしている。

- (23) a. yes, no
 b. hello, goodbye, thanks
 c. ouch 「痛い!」、oops 「おっと」、wow 「わあっ」、dammit 「ちくしょう」、shit 「くそっ」、upsey-daisy 「しまった」(oopsy daisy, oops-a-daisy などとも)
 d. hey, fiddlesticks 「ばかな」、pshaw 「ふん」、oo-la-la 「あらら」
 e. abracadabra 「ちんぷんかんぷん」、hocus-pocus 「ちちんぷいぷい」(手品師などが使う表現)
 f. bow-wow 「わん! わん!」、cockadoodledoo 「コケコッコー」

個々の語に統語カテゴリーが割り振られるのは、それが同じカテゴリーに属する他の語と同じような振る舞いを示すからである。英語で言うと、名詞には the がつく、動詞は過去時制になる、形容詞には very がついたり比較級になったりするなどが挙げられる。(しかし、実際には、特定の統語カテゴリーに属する構成員がすべて同じように振る舞うわけではな

い：Taylor 2003: 第 11 章, 第 14 章。)

子どもはさまざまな表現を使う過程で、語のいくつかに共通点を見出し、それらをグループ分けすると考えられる。そのように言語知識を体系化することで効率よく言語を使用することができるからであろう。さらには、そうしたグループ分けを足がかりにすることで、新たな語の意味・用法の習得は容易になることだろう。なお、もしどのグループにも属さない語があったとしても、その語の意味・用法が使いこなせる限り、言語使用において特段の支障は生じない。

萩原・阪上 (2018) は、「初期言語における語－意味の構造は、もしかすると大人のように分節化された品詞構造とは異なる様相を呈しているのかもしれない」と考え、「語－意味の構造が、発達に伴って動的に変化するなかで明確な品詞へと分化すること」を含む「胚性詞」仮説 (the semantic pluripotency hypothesis) を提唱している。この仮説は、子どもが大人とは異なる言語知識を有しており、統語カテゴリーに関する知識が言語発達の過程で獲得される可能性を示唆するものであり、本稿の主張と親和性の高い立場である。

6.1.5. 統語カテゴリーが不明瞭な例：「ちょうだい」

子どもの初期の発話において、統語カテゴリーの知識は本当に必要だろうか。たとえば、「ちょうだい」という表現を考えてみよう。「ちょうだい」は要求の意味合いをもつが、これをどう分析すべきだろうか。たしかに、大人も「ちょうだい」を使うが、大人の用法を観察すると動詞的な属性が見られる。

- (24) a. ぼくにちょうだい。
b. お母さんにもそれをひとつちょうだい。
c. アドレスにメールをちょうだい。
d. この番組にメッセージをちょうだい。

(24a) が示すように「ちょうだい」は二格の表現と共起し、また (24b) のようにヲ格の表現とも共起するという動詞的な属性が見られる。こうした事実から、「ちょうだい」は動詞であり、子どももその言語知識を初期の段階から利用していると考えられることもできるだろう。しかし、そのように考えることは妥当だろうか。むしろ、「ちょうだい」を動詞（あるいは名詞でもよいが）として絶対に捉えようとするのが、子どもの言語知識を形成する妨げにならないだろうか。たとえば、「ちょうだい」の基本形は何か、あるいはその過去形はどうなるのか、といった問いに答えるのは容易ではない。「ちょうだい」は一般的な動詞とは異なった振る舞いを見せる。純粋な動詞と考えるよりも、「ちょうだい」を、何かがほしいときに使う表現と考え、その統語カテゴリーを問題にしないほうが、子どもの言語知識の発達をより自然に説明できるのではないだろうか。

用法に基づいた言語獲得を全面に出せば、(24) の例も自然に説明がつく。すなわち、「ち

ようだい」という表現は、聞き手から話し手に何かが渡される状況を想定している。したがって、二格の表現があらわれるとき、意図される受益者は話し手またはそれに準じた存在に限定されることになる（*「誰かにお菓子をちょうだい」は不自然である）。したがって、(24b)のような発話は、母親が話し手である解釈が好まれるであろう。また、(24c, d)のように、二格の表現は話し手と関係のあるもの（私のアドレスや私が出演している番組など）に限って拡張される。

これらの点をふまえると、「ちょうだい」は、統語カテゴリーが不明であっても（＝特定されなくとも）、意味・用法の観点から十分に理解・運用可能な表現であると考えられる。実際に、大人の文法知識においても、「ちょうだい」を形式的に無理に動詞と分類する必要はないだろう。「ちょうだい」と同様に、「ください」も子どもから大人まで頻繁に使用する表現であり、同様の議論が当てはまる。なお、「ちょうだい」については、山口（2019）が有益な情報を提供している。

統語カテゴリーは、複数の語の間に異なった属性が見られる場合、そして、複数の語が共通した属性を示す場合に初めて重要となる。たとえば、「見て、待って、食べて、つないで、噛んで、行かないで」などに共通してあらわれる -te/-de という形から、子どもはこの形式が命令・依頼的な意味と結びついていることに気づくだろう。そして、-te/-de に接続される語が特定の語群に属することを発見し、その語群の中での規則性を見出すようになる。加えて、たとえば「見て」は、すでに聞いたことのある「見た」や「見た」などの形と関連づけられ、それは「待つ」「食べる」などでも同様なことから、いわゆる活用についても知識を獲得していく。こうした経験の積み重ねにより、結果として、子どもの語彙および言語知識は体系化されていくことになる。

しかし、その一方で、言語獲得の過程にある子どもにとって、周囲からの言語情報を正しく分析することは決して容易ではないのも事実である。Clark（2024）は、Griffiths and Atkinson（1967）を引きながら、本来は名詞である door を「開ける」という意味で動詞的に使用する子どもの例を紹介している。子どもが当初から語に関する統語カテゴリーを必ず身につけなければならないとするならば、それを修正するのにそれだけ負担がかかることになる。だが、子どもの言語獲得を発達的・動的な過程と見なすならば、養育者とのコミュニケーションにおける表現の意味・用法がまずは習得の対象となる。そして、誤りを経験したとしても、コミュニケーションの中で自然と修正されていく。統語カテゴリーはその過程の中で次第に形成されていくものと理解したほうがよいだろう。

6.2. 1 語発話から 2 語発話へ

6.2.1. 2 語発話の始まり

子どもが 1 語発話から 2 語以上の発話に進む場合を考えたとき、特定の表現に他の表現を

加えた形で発話することがある。英語だと more などがその一例であり、more という単独の形でなく、more cookie のように別の表現を加えると話し手の意図がより明確に聞き手に伝わるようになる。more の 1 語だけでもある程度、意図は伝わるが、ほしいものの名称を含めることで意図がもっと具体的で鮮明になる。このように、more のような語が存在することも、子どもが 1 語発話から 2 語発話へと円滑に移行していく要因のひとつであると考えられる。

その一方で、子どもによっては、2 語という形式そのものを強く意識するかもしれない。Bloom (1973) は月齢 16 カ月の Allison の発話に Dada widə という表現が見られたと報告している (Dada は Daddy のこと)。その後の 3 週間、Allison は widə を他の語と組み合わせて用いるという行動を繰り返した。Bloom は、最終的にこの widə が何を意味するのかは不明であったと述べているが、この Allison の発話は、2 語発話が 1 語発話とは質的に異なるものである可能性を示唆しているのかもしれない。

6.2.2. 2 語発話のパターン

2 語発話には、いくつかのパターンが見られる。次は、慣習的に hi や hello のあとに呼びかけの対象が続くパターンである。

(25) a. Hello children. (子どもの絵を見ている Kathryn の発話 ; Bloom 1970: 40)

b. Hi Eric. (窓から外を見ている Gia の発話 ; Bloom 1970: 83)

これらは、hi や hello に別の表現を足すという慣習的な表現と捉えることができる。((26c) では hi の意味に対応する箇所を指標と下線で示してある。)

(26) a. [Hi₁ Eric₂]₃ 形式 (音声)

b. [1 2]₃ 形式 (統語)

c. [I AM SAYING HELLO₁ TO ERIC₂]₃ 意味

more や no などのあとに別の語を加えると、話し手の意図がより明確になり、聞き手に意図が伝わりやすくなる。

(27) a. more milk. (Kathryn の発話 ; Bloom 1970: 43)

b. no pocket. (Kathryn の発話 ; Bloom 1970: 172)

c. no dirty soap. (Kathryn の発話 ; Bloom 1970: 172)

d. no truck. (Kathryn の発話 ; Bloom 1970: 173)

no の用法はいくつかのタイプに分類することができ、(27b) は母親のスカートにポケットが存在しないことを伝えようとする「不在 (nonexistence)」の用法に分類され、(27c) は (3 語発話であるが) 汚れた石鹸で体を洗ってほしくないという「拒絶 (rejection)」に分類される。(27d) は、「(探していた) トラックだよ」と言われた子どもが、「トラックじゃない」と応答する「否定 (denial)」である。単独の no に比べて、そのあとに語を加えることで、

子どもの意図がより明確に伝わることをわかるだろう。

加えて、これらの発話が、必ずしも養育者の表現を単に模倣したものではないという点にも注意が必要である（子どもの創造性が観察される）。そうではあるが、その背後には、複数の語が一度に表現される大人の言語に合わせながら、自分の意図をより正確に伝え、効率的なコミュニケーションを成立させようとする動機が子どもの側で働いていることにも注意したい。

hi, more, noなどは、子どもを2語発話に自然に誘導しやすい表現であるが、これらは特定の語彙項目に結びついた固定表現として子どもに認識されている可能性がある。別の観点から述べると、Hi Eric. や More milk. のような2語発話が生じたからと言って、子どもがその段階でただちに2語を処理するための抽象的な統語構造を自由に操作していると断定することはできない（少なくとも、あらゆる語と語を適切に組み合わせることができる段階に進んだとは言えない）。このように考える理由のひとつとして、子どもが言語獲得において保守的だということが挙げられる（Pinker 1989: 7.4.1 節）。進化言語学的な観点から述べると、1語が特定の語に固定された2語発話パターンが長く続いた時期があったかもしれない。それに対して、現代の子どもは、周囲から入る言語刺激の多くが複数の語から成る発話であるという点で、2語発話を身につけるのに有利な環境に置かれていると言えよう。

6.2.3. 語順（左右関係）

2つの形式（＝語）が組み合わさる際に、順序（＝語順）は重要だろうか。ここでは、大人の言語（特に英語）に見られる例から、その重要性を確認する。Bolinger (1967) は、visible stars と stars visible の違いに注目し、前者の visible stars は、光度が高く肉眼で見える星を意味するのに対して、後者の stars visible は、曇り空などのような特定の条件下でも見える星を意味すると述べている。同様のことは、the only navigable river, the only river navigable についても成り立つ。これらの違いは、形容詞と名詞の語順に関する知識であると考えられる。したがって、本稿は、統語構造において要素間の左右関係が扱われると考える。

滝沢（2003）は、動詞－目的語の順序が普通である英語に、目的語－動詞の語順を取る表現が存在することを指摘している。One swallow does not a summer make. 「ツバメを1羽見たからといって夏が来たわけではない」のような例である。これは完全に固定化した定型句ではなく、主語や目的語を他の語に置き換えたり、動詞部分を make or break や break のみで用いたりすることも可能である。一般に、英語の動詞句において動詞が目的語の前に来るという特性は統語カテゴリーに言及する統語構造で述べられるべきであり、それに従わない例も統語構造で説明されるべきである。したがって、こうした現象も、統語構造に言及しながら、分析されるべき対象である。なお、語順に関連したこの表現は、母語話者の容認度に差が見られ、興味深い事実を提供している。

6.2.4. 全体と部分の関係

本稿の冒頭で触れた意味の合成性は、複数の語が組み合わさってできた複合体の意味がそれぞれの語の意味を併せたものであるという原理であった。しかし、この考え方では説明が難しいと考えられる例も存在する。そのような例をいくつか見てみよう。厳密に言えば、個々の語の意味が何であるか、また、それが文脈にかかわらず不変のものなのかという問題もある。さらに、合成性の問題は、語の意味だけでなく、語の組み合わせ方にも依存するため、以下の例が合成性への直接的な反例になるとは限らないことに留意したい。

まず、特定の統語構造に意味があると考えられる例がある (Goldberg 1995)。次はいわゆる二重目的語構文の例である。

(28) Joe handed his mother a letter. 「ジョーは母親に手紙を手渡した」 (Goldberg 1995: 12)
この動詞＋名詞＋名詞という特定の統語パターンにはいくつかの意味があり (つまり多義であり)、(28) では第2目的語が示す対象が受け手に渡ったことが含意されるが、(29) の例ではそうではない。

(29) a. Joe refused Bob a raise in salary. 「ジョーはボブに昇給を認めなかった」
b. His mother denied Billy a birthday cake. 「ビリーに母は誕生日ケーキを与えなかった」
(ともに Goldberg 1995: 33)

上の例では、「与える」という意味とは逆に「与えない」といった意味が、同じ構文 (動詞＋名詞＋名詞) によって表現されている。つまり、この特定の構文が特定の1つの意味に固定されているのではなく、異なる意味概念に対応することがわかる。次の (30) では、(28) の hand とは異なり、対象が受け手に実際に渡ったことまでは含意されない。

(30) Bill promised his son a car. 「ビルは息子に車を買う約束をした」 (Goldberg 1995: 32)
このように、二重目的語構文は、対象物が受け手に渡るかどうかに焦点を当てた構文と捉えることができる。

特定の統語構造が特定の意味概念に対応する例は他にも見られる。

(31) a. Sally sneezed the napkin off the table. (Goldberg 1995: 32)
「サリーがくしゃみをしてテーブルからナプキンが吹き飛んだ」
b. The joggers ran the pavement thin. (Goldberg 1995: 184, Carrier and Randall 1992)
「ジョギングする人たちが走ったせいで、舗道がすり減ってしまった」
c. He belched his way out of the restaurant. (Goldberg 1995: 202, Jackendoff 1990)
「彼はげっぷをしながらレストランを出て行った」

(31a, b, c) に見られるように、特定の統語パターン (動詞-名詞-前置詞句／動詞-名詞-形容詞／動詞-one's way-前置詞句) が特定の意味概念を担っていることがわかる。通常は自動詞として用いられる sneeze, run, belch が、あたかも他動詞のように使われている点にも注意したい。こうした構文は、語があらかじめ決まった意味をもち、それらを単純に組み合

わせるだけで全体の意味ができあがるという考え方では説明がつかない可能性を示している。

以上、表現全体の意味が、その構成要素である語の意味を単純に足し合わせただけでは得られないと考えられる言語現象が存在することを見た。言語の基盤は意味と形式の結びつきであるが、形式に複数の表示レベルがある場合（音声と統語のレベル）、それぞれのレベルが何らかの形で意味に影響を与えることがあっても不思議ではない。あとで触れるように、書記言語も意味の違いを引き起こすことがある。

個々の語の意味ではなく、全体としての意味を見なければならない例として、イディオムが挙げられる。「死ぬ」を意味する英語の *kick the bucket* や *bite the dust* がその典型である。ただし、これらの表現も英語に通常見られる「動詞＋the＋名詞」の連鎖を取っており、動詞が時制をあらわす。これらはイディオムも英語の一般性に従っている側面があるという点で重要である (Jackendoff and Audring 2020)。

構成要素の意味が変則的に全体に影響を及ぼす表現も存在する。Bolinger (1967) は、*lose complete control of ...* が、直訳すれば「～の完全な掌握を失う（＝一部はまだ掌握している可能性がある）」となるにもかかわらず、実際には *completely lose control of ...* 「～の掌握を完全に失う」と同義で使われると指摘する (*lose total confidence* や *lose full access* など同様)。こうした表現はすべて単なるイディオムとして扱えば問題ないのであろうか。これらの表現においては、個々の語の意味も参照しつつ、複合体全体の意味が形成されているように見える。こうした例も、語の意味を合わせれば全体の意味になるという単純な見方とは相容れない。

日本語について考えてみよう。「*いびき／あぐら／恥／べそ* をかく（搔く）」という表現はイディオムだろうか、それともそれぞれの名詞と「かく」の意味から合成的に導かれると考えるべきだろうか。また、「眉をひそめる（顰める）」に見られる動詞「ひそめる」が共起する語は圧倒的に「眉」に限られるが、どのように扱えばよいのだろうか。

このように、言語には一見すると自由に構成されているようでありながら、実際には特定の共起関係に強く依存した表現が数多く存在する。また、ある言語の表現を逐語的に他言語へと訳すと、極めて不自然に感じられることがあるが、これも共起関係が背景にあるためだと考えられる。したがって、ここから、厳密な意味ではイディオムとは言えないかもしれないが、言語の使用者が共起パターンとともに記憶している可能性が高い表現が存在すると考えられる。イディオムおよびイディオムに類する表現に関しては Nunberg, Sag, and Wasow (1994) を参照されたい。

なお、Arbib (2012) は、Hill (1987) の研究を引き合いに出し、子どもが *want milk* を最初はひとまとまりの表現として捉え、次第に *want* と *milk* に分析し、*milk* の部分に他の語を代入できるようになる過程を紹介している。そして、Arbib は、子どもには、全体の意味から「下」に向かって部分の意味を算定する側面と、構成要素の意味から「上」に向かっ

て全体の意味を算定する側面の両方が存在する可能性を述べており、子どもに全体的な意味を一括して把握する能力があることを指摘している。

7. 言語獲得の過程を取り入れた言語理論

本稿は、子どもが言語知識を発達的・段階的に獲得すると仮定して議論を進めてきた。この立場を取ると、大人の言語に見られる特定の表現が、最初からそのままの形で獲得されるとは限らず、場合によっては、その表現の一部が先に言語知識として身につけられ、そこから拡張される形で新たな表現が形成されていく可能性を示唆する。本節では、分析するに当たって、そのような考え方が必要となると考えられる言語現象をまず紹介する。

また、本稿は、統語構造が拡張機能として新たに言語知識に加わると主張するが、拡張機能についての理解を深めるために、本節では書記体系についての考察も行なう。さらに、言語獲得の研究においてしばしば論点となる言語入力の問題、すなわち刺激の貧困 (poverty of the stimulus) にも触れる。そして、これまでの議論をふまえて、合成性の原理をどのように捉えるべきかを検討し、今後の研究への展望を述べる。

7.1. 断片的表現：「東京まで1枚」「これ、嗅いでごらん」

大人の言語から見ると、子どもの言語は断片的に見えることが多い。すでに見た1語発話や2語発話を断片的表現と呼ぶとすれば、それらがコミュニケーションにおいて成立するのは、場面による解釈が可能だからである。そして、特定の状況下で話し手の意図を聞き手が推測できる場合、子どもに限らず、大人であっても断片的な表現を使用することがある。たとえば、「年末ジャンボ、連番、30枚」や「2時、会議室ね。パソコン持参で」などの表現は、限られた文脈で理解可能な断片的表現である。ここでは、大人が使う表現の中に、断片的な表現を基盤とすると考えられる表現があることを見る。

次の文を見てほしい。

(32) 彼女は勝浦まで特急券を買った。

問題のない自然な文だが、ここで注目したいのは「～まで」の解釈である。通常、「～まで」はある地点までの移動を含意する。

(33) a. 彼は勝浦までタクシーで行った。

b. 彼らは勝浦までぐっすり寝た。

(33a) では動詞「行く」が移動をあらわし、「勝浦まで」は移動の着点を示す。(33b) の動詞「寝る」は移動を意味しないが、「～まで」があることで、(乗り物での) 移動の意味が加わり、その勝浦までの移動中、ずっと眠っていたという意味になる。

このように、「～まで」は一般に、実際の物理的な移動における経路として解釈される表

現であることがわかる。(他に「この道は勝浦まで続いている／続く」に見られるような「まで」の用法もある。)ところが、(32)の「彼女は勝浦まで特急券を買った」では、勝浦まで移動があったことを含意しない。むしろ、「勝浦までの特急券を買った」と言い換えられることからわかるように、この「～まで」は、移動そのものと関連するのではなく、切符での移動が有効となる着点を示しており、「特急券」と関連するものである。それでは、「勝浦までの特急券」の「の」を落としただけなのだろうか。次の例を見ると、そう単純ではないことが分かる。

(34) a. 私はホームで勝浦までの特急券を拾った。

b. * 私はホームで勝浦まで特急券を拾った。

(34b) は不自然である。このパターンが自然に現れるのは、「買う」や「予約する」といった特定の動詞（およびそれらに意味的に類する動詞）に限られる。

(35) a. 私は勝浦まで特急券を [買った／予約した／購入した]。

この現象は、もともと「勝浦まで／特急券1枚」といった断片的な表現が基盤にあり、そこから「買う」「予約する」などの動詞が付加されることで、文としての形式に発展したと考えられるのではないだろうか。「勝浦まで／1枚」のような断片的表現は窓口で切符を購入する場面に限定され、かつ、切符を購入する側がその行為を率先して行なうため、「勝浦まで特急券を買った」のような表現もそうしたシーンを前提とすることになる。(同様に、「勝浦までください」のような表現も可能となる。) そうした分析が間違っているとしても、なぜ「～まで」の用法が特殊なのかは説明されなければならない。

別の例を考えてみよう。動詞「嗅ぐ」は、目的語として「～の匂い」のような表現を伴うほうが自然な場合が多い。ただ、判断は微妙であり、匂いを発していることが明らかであれば「バラのアロマオイルを嗅ぐ」や「小瓶を嗅ぐ」のような言い方も可能である。そうではあるが、たしかに、「手の匂いを嗅ぐ」は「手を嗅ぐ」より明らかに自然に感じられる。そして、興味深いことに、会話における命令では、助詞なしだと自然に感じられる(春木 2018)。

(36) a. ちょっとこれ、嗅いでみて。

b. この小瓶、嗅いでみて。

c. ?? あいつ、ずっと試験管嗅いでるよ。 (判断を含めすべて春木 2018)

春木は、ここでの「ちょっとこれ」や「この小瓶」に相当する X について、「おそらく助詞がないことで X が話題的に解釈されて、統語構造的には直接、動詞には結びつかない」と述べている。これは言い換えると、文頭的话题となる表現が、後続する動詞と間接的に(＝連想的に)結びついていることを示唆する。助詞なしの断片的な表現が動詞に対して連想的に解釈されることで(36)の例が自然に感じられるのであれば、(36)の例をヲ格が落ちた表現であると考えする必要はない。格助詞のない表現の解釈が、格助詞付きの表現の解釈とは、

根本的に違った性質を有している可能性がある。

以上、大人の言語表現を分析する際に、いきなり文としてそれだけを分析するのではなく、その前の段階に存在する用法や解釈の仕方などに着目すると、言語に対する視点が従来とは異なってくることがわかった (Kajita 1997 も参照)。

7.2. 拡張機能：書記体系、統語構造

本稿では、音声言語の発達が、言語以前から始まる子どもと養育者との間のコミュニケーションを前提とし、形式としての音声（およびジェスチャー）と意味概念との結びつきから始まると主張してきた。子どもの言語の出発点は1語発話であり、その発話の意図の解釈は、言語の模範的な実践者である養育者の側に委ねられる。その後、子どもに2語発話が見られるようになると、それと並行的に、語と語の組み合わせを扱う統語構造という表示レベルが拡張機能として生じると本稿は主張する。また、初期段階の統語構造には、いわゆる統語カテゴリー（名詞・動詞など）は存在しないという立場を取る。統語カテゴリーは、言語の発達に伴って、統語構造という表示レベルにあとから追加される情報であり、獲得過程の中で漸次的に使用され则认为る。

本小節では、音声言語に拡張機能として追加される書記言語について考察する。文字をもたない音声言語が存在することからも、書記言語が副次的な存在であるという点に異論はないであろう。本稿ではすでに、統語構造という形式が意味概念に影響を与えることを確認した（二重目的語構文など）。意味概念とは独立して存在し、独自の構造・体系をもつ形式が、意味概念に影響を及ぼすことを確認するために、ここで書記言語を取り上げることとする。

書記言語に関しては、その構成要素である文字が表音的か表意的かによって、大まかに分類することができる。だが、個々の言語を少しでも詳しく見ると、その言語の文字が純粹に表音文字であるか、または表意文字であるかを断定するのは容易ではない。たとえば英語は表意文字ではないが、write, right, riteのように発音は同じでも綴りで区別される語が存在する。また、psychology, knife, honest, climbのように、発音しない文字が含まれる語も多い。一方、中国語は主に表意文字である漢字を用いるが、外来語を表す際には、たとえば「カラオケ」を「卡拉 OK (kāla OK)」のように、表音的に表記することもある。

書記言語の体系において重要な要素のひとつに句読点がある。英語では、表現のまとまりを示すピリオド (.) が疑問符 (?) や感嘆符 (!) と対比される。これらの記号を繰り返して「???」や「!!!」のように用いることで、意味や感情を強調することができる。引用符 (“...”) は地の文と区別して会話文や引用文を明確に示すために使われる（これは air quotes としてジェスチャーにもなっている）。

また、書記言語特有の表現として、w/ が with を、b/w が between をあらわすことがある。複数の語の頭文字を取った略語（頭字語 acronym）には、ASAP (= as soon as possible 「で

きるだけ早く」) や lol (= laugh out loud ; 「(笑)」の意) などがある。さらに, NATO (= North Atlantic Treaty Organization 「北大西洋条約機構」) や AIDS (= Acquired Immune Deficiency Syndrome 「後天性免疫不全症候群」) のように, 一語として発音されるものも存在する。

太字や斜体字の使用は, 特定の語を引き立たせるための手段である。また, 使用するフォントによっても, 読み手に与える印象が変化する。こうした視覚的効果は, 書き言葉や印刷物が広く普及したことにより, 書記体系に新たに加わった構成要素と考えてよいだろう。(なお, ドイツ語では名詞を常に大文字で始めるが, これは統語構造の情報が書記言語に反映しているものである。)

日本語においても, 書記言語における表現の選択が意味やニュアンスに影響を与えることがある。たとえば, 表音的なひらがな・カタカナの代わりに表意的な漢字を用いることで, 微妙な意味・ニュアンスの違いを表現することができる(例: 「聞く／聴く」や「見る／観る」など)。同様に, 「広島」と「ヒロシマ」では, 伝わる印象や文脈におけるニュアンスが異なる。

また, 書き言葉として定着した表現に「こんにちは, こんばんは」などがある。これらの語末にある [wa] の音は, 助詞「は」で一般的には示され, 歴史的仮名遣いの名残と言える。しかし近年では, 「こんにちわ, こんばんわ」と表記する人も増えており, 書き言葉の揺れが観察されるようになっている。

書記言語が音声言語に影響を及ぼす例もある。たとえば, 「しりつ」という音だけでは「市立」と「私立」の区別がつきにくいので, 「市立」を「いちりつ」, 「私立」を「わたくしりつ」と発音することがある。また, 古くから存在する語である「売春(ばいしゅん)」との混同を避けるために, 「買春」を「ばいしゅん」ではなく「かいしゅん」と読む場合もある。これらはいずれも, 書記体系が音声体系に影響を及ぼしている例である。

書記言語は, 基本的には音声言語に立脚したものであるが, そこから逸脱する場合もある。文字を組み合わせで顔の表情をあらわし, 感情を視覚的に伝える「顔文字」はその一例である(たとえば (^o^) や >_<, T_T など)。これは, 書記言語がその独自の体系の中で, 特定の意味概念に対応する形式を確立した例と見なすことができるだろう。

書記言語は明らかに音声言語に加わる形で導入された拡張機能と見なすことができる。だが, 現代社会においては, その副次的な書記体系が私たちの生活に不可欠なものとなっている。したがって, 言語体系における拡張機能が中心的な役割を果たしているという事実は, もはや否定できない。とはいえ, 「統語構造は書記体系とはまったく違う。統語構造は言語の本質的な構成物であり, 拡張機能とは言えない」とする反論もあるかもしれない。しかし本稿で見てきたように, 1 語発話においては統語カテゴリーも語と語の組み合わせも存在せず, そこに統語構造を仮定することは意味を成さない。1 語発話はやがて 2 語発話へと発展するが, その段階において初めて, 語と語の関係や, 語と語から成る複合体の意味概念への

対応が重要になる。こうした形式に関する操作を説明するためには、記号の結びつきを扱う表示レベルとしての統語構造が不可欠であり、それゆえに統語構造が拡張機能として言語体系に導入されると考えるのである。

統語構造においてどのような要素が利用されるかは、言語によって異なる可能性があり、たとえばどのような統語カテゴリーが存在するかは、基本的に言語ごとに異なると考えてよい。また、語と語の組み合わせ方に関しても、古典的な句構造規則を用いるか、X バー理論的な構造を採用するのか、あるいはその両方を併用するのといった点は、言語ごとに違いが見られる可能性がある。(Bresnan, Asudeh, Toivonen, and Wechsler 2015 はワルピリ語には名詞句はあるが動詞句は存在しないことを示している。) さらに、これらの構造は言語の発達段階において変化する可能性もある。つまり、初期段階では存在しなかった構造が、発達に伴って生じることも考えられる。加えて、語構造(形態論)と統語構造(統語論)の境界が言語によって異なるということもありうる。たとえば日本語では、『『お前が言うな』的発言』のように、統語的に文に相当する複合体が、「～的」の前に接続し、語の一部として機能している。こうした例は、統語構造と語構造の境界が言語により異なる可能性を示唆している。

加えて、本稿は、書記体系に言語間で差異が見られるのと同様に(たとえば、日本語の書記体系では、表意文字である漢字と、表音文字であるひらがな・カタカナが、自然に組み合わせる形で用いられている)、統語構造においてどのような情報が扱われるかにも言語差が存在することを予測する。言語によっては、ある形式と別の形式の間に呼応関係が見られ、それは統語構造において説明されるべきだと考えられるが、そうした関係がまったく見られない言語もある。たとえば、英語では主語の数と動詞の形が呼応する必要がある(例: The boys of summer have gone. が正しく, *The boys of summer has gone. は不自然である)。このことから、英語では統語構造において数(number)の情報が扱われていると考えられる。同様に、男性名詞・女性名詞といった性(gender)の分類を義務づける言語においては、その性の情報が統語構造に反映されていると考えられる。

音声構造(音韻構造)においても、使用される音素の種類や音の単位の捉え方には言語ごとに違いが見られる。たとえば、日本語のようにモーラを重視する言語がある一方で、多くの言語ではシラブル(音節)を基本単位とする。また、高低アクセントを特徴とする言語もあれば、強弱アクセントをもつ言語も存在する。しかしながら、このような音声に関わる情報は、手話のような視覚言語において用いられることはない。つまり、言語体系において意味概念に対応する形式が何であるか、そして、その形式の表示レベルでどのような情報が扱われるかは、経験的に決定されるものであり、言語間に変異が見られるのは自然なことである。音声言語において、意味概念に主として対応するのは音声であり、手話においてはジェスチャーが意味概念に対応する主要な形式である。言語は、こうした直接的な結びつきを出

発点として始まり、そこに補助的な役割を果たす他の表示レベルが、拡張機能として後から導入される可能性を有している。これが、本稿の基本的な立場である。

7.3. 言語獲得における入力

言語獲得に関連して、子どもが言語を獲得するために必要な言語入力の不十分であるとする刺激の貧困 (poverty of the stimulus) の問題が指摘されてきた。これは、子どもが入力として受け取る言語データだけでは、大人のような複雑な言語知識を獲得するには不十分であるという議論である。しかしながら、子どもが言語を瞬時に獲得するわけではなく、発達のかつ段階的に身につけていくと考えるならば、この刺激の貧困の問題は、別の角度から捉え直す必要がある。特に、コミュニケーションや他者の意図の理解といった側面が、言語の発達において重要な役割を果たしており、さらに、養育者や周囲の大人による積極的な働きかけが存在することを踏まえると、子どもはその時々状況に応じた表現を選び、自らの意図を適切に伝える力を徐々に獲得していくと考えられる (Clark and Casillas 2015)。

一方で、子どもには、得られた言語情報をもとに一般化を行ない、言語に見られる規則性を抽象的に把握していく傾向・能力がある。その過程において、いわゆる過剰生成 (over-generalization) と呼ばれる現象が観察されることもある。たとえば、英語の動詞 go の過去形として、正しい形である went を使わずに、規則に基づいて *goed とするような例がその典型である。こうした過剰生成はやがて自然に修正されるが、確立した知識を柔軟に更新できる能力については説明が必要である。この修正が可能なのは、子どもが養育者や周囲の大人の言語をモデルとしているからであり、そうした人たちとのコミュニケーションが極めて重要であるからだと考えられる。子どもの誤用は、大人の言語にはあらわれないため、自然と正しい用法に置き換えられていくのであろう。

言語は、ある語を用いて特定の意味を描写するが、典型的な用法から多少逸脱する場面においても、同じ語を拡張的に用いることがある。たとえば、日本語の動詞「投げる」は通常、手を使って物を前方へ放る行為に対して用いられる。しかし、天気を占うために「明日天気にな〜れ」と言いながら、履いている靴を足で蹴り上げて空中に飛ばすような場面において、「靴を投げる」と表現する人が少なからず存在する。このように、すでに獲得された語彙に柔軟性を持たせ、文脈に応じて意味を拡張して用いる能力は、言語の創造性の一端を成すものである。子どももまた、日常のさまざまな場面でこうした創造的な言語の使用を発揮している。

ひとたび、ある程度のレベルまで言語を身につければ、場面や聞き手に依存することなく言語を使用することが可能になる。個人の思考や思索のためにも言語を用いることができ、言語は内的言語として思考の道具となる。語彙がかなり増え、複雑で論理的な思考ができるようになった時点で、1語発話の段階にある子どもを見たならば、言語獲得がどうして可能なのか不思議に思わずにはいられないだろう。しかしながら、本稿で述べたように、言語の

始まりは（前言語期の非言語的な）コミュニケーションにあり、それがなければ言語獲得は不可能である。そして、言語の使い方が理解できれば、独学で別の言語を習得することも不可能ではなくなる。（ただし、言語の背景にある文化的側面には、予想外の要素が存在する可能性もある。）

7.4. 合成性ふたたび

ここまで見たところで、合成性について改めて考えてみよう。1語発話に比べると、2語発話のほうが伝えられる情報が多く、コミュニケーションの効率が高い。また、子どもがモデルとする養育者の言語は洗練されており、そこに見られる合成性を子どもが身につけることはさほど驚くべきことではない。

本稿の議論の中で、子どもの発話には合成性の原理に従わない例が存在することを見た。大人の言語知識を説明しようとする際には、たとえば英語の動詞 *enter* が主語と目的語を取るように、選ぶ側（動詞）と選ばれる側（名詞）に分けて考えることが多い。ところが、*Mommy sock* が「ママが私に靴下を履かせている」の意味になる場合、「履かせる」に相当する語は表現されていない。言い換えれば、選ぶ側の語が表現されないのに、選ばれた側だけが表現されていることになる。ここから、選ぶ側の語が他の語を選ぶという合成性の原理の背後にある考え方に対して疑問が投げかけられる。意味概念の中心的役割を果たす要素が表現されないのに、どのようにして全体の意味が導かれるのか。合成性が言語の本質的な原理であると考えらるならば、子どもの発話は言語学の研究対象から外れてしまうかもしれない。

しかしながら、特にコミュニケーションの場において、言外の意味を聞き手が補うことは自然であり、話し手はそうした聞き手の推測を期待しつつ、意図を伝えるために必要な意味概念を表現する。その上で、表現を豊かにすることが、聞き手に明確なメッセージを伝えることにつながる。子どもは、言語を運用する場合、基本的にモデルとなる言語を目標としながら、言語知識を蓄積していく。したがって、モデルとなる言語が満たす範囲の合成性を子どもは身につけることになる。

また、合成性の問題を本質的に捉えるためには、語の意味とは何かを考える必要がある。同じ語が異なった文脈に置かれた場合、それぞれの意味の違いをどう理解するかが重要となる。たとえば「本」という語は、その語があらわれる文脈によって意味のどの側面に焦点が当てられるかが変わる。「その本はおもしろかった」では内容面に焦点が当たるが、「その本を枕にして寝た」では物理的な側面に焦点が当たる（Pustejovsky 1995）。

さらに、構文に関する先の議論と同様に、同じ語が異なる統語的パターンであらわれたとき、意味がどう変わるのかを考える必要がある。たとえば、目的語を取る動詞 *kill* は、*Tigers only kill at night* 「虎は夜にしか獲物を殺さない」や *Scarface killed again* 「ギャングのスカーフェイスがまた人を殺した」のように自動詞として使われることもある（Gold-

berg 2001)。また、動詞 die は He died a tragic death. 「彼は悲劇的な死を遂げた」のように目的語を伴うことがある。さらに、通常 give は目的語を取るが、give generously to charities 「惜しみなく慈善団体に寄付する」のように目的語なしで用いる場合もある。加えて、動詞 wend はほとんどの場合、先に触れた one's way 構文で使われるが、wend 自体の意味をどのように考えればよいのかも問題となる。

すでに触れたように、天候をあらわす文の主語となる it は意味をもたないとされるが、合成性の観点からはどのように扱うべきだろうか。また、日本語の助詞「の」には意味があるのだろうか。韓国語にも「の」に相当する表現があるが、口語では省略されることが多い。意味概念に対応しない形式があるとすれば、合成性の問題はどのようなになるのだろうか。

本稿は、子どもが言語の各表現をその用法に基づいて身につけていくと考える (Tomasello 2001)。そして、合成性は絶対的な原理ではなく、言語において、ある程度観察される傾向・一般性にすぎないと考える。同様に、個別言語に関する規則もあくまで傾向であり、それに対する例外があっても大きな問題ではない (その用法を身につければよい)。言語は、最初に規則が定められ、それに合うように語彙が追加された創造物では決してない。むしろ、個々の語や表現が先に存在し、その上に一般性や規則性が観察されるのである。

7.5. 言語の研究とは

さまざまな言語について詳細な研究が行われてきたが、研究対象を大人の言語知識に限定しすぎると、言語使用者がどのようにしてそのような複雑な体系を獲得するに至るか、十分に説明することができない。どの言語を考えても、その言語を身につけることになる子どもは言語以前の段階から養育者とのコミュニケーションを経験し、それを前提として言語が芽生えると考えてよいだろう。言語の始まりは1語発話であり、そこから2語発話になり、複数の要素の組み合わせの意味への対応問題を解決するために統語構造が導入される。こうした見方をすると、言語知識は段階的で動的なものとなる。そうした仮定に立てば、言語研究には今までとは違った手法が取り入れられることになろう (Kajita 1997)。

8. まとめ

本稿は、まず最初に、言語があらわれる以前の子どもと養育者の間のやり取りに注目し、両者の間にコミュニケーションが芽生える過程を見た。そして、そこでは、共感・意図・共同注意・模倣といった要素が重要であり、そうした非言語的コミュニケーションの延長上に言語が発達していくことを確認した。特に、子どもの1語発話や2語発話の段階においては、養育者が子どもの意図を推測することが大切であり、そうした養育者の庇護のもと、子どもの言語が発達していく。子どもは養育者に励まされるような形で言語を徐々に獲得していく。

その過程において、音声と意味概念の直接的な結びつきに加えて、記号を操作する表示レベルである統語構造が、拡張機能として導入される。こうした発達の先の段階で、子どもはさらに書記言語も身につけるだろう。

言語獲得を発達的・段階的に捉えることは、言語知識を静的な視点ではなく、動的な視点から考察する必要があることを示唆する。子どもはモデルとなる養育者の言語を目標としつつも、自らの中で言語体系を整理し、一般性・規則性を見出していく。そして、そうした一般性は、新たな語や表現を言語体系の中に位置づける足がかりとなる。個別の情報と一般性との間の緊張の中で、言語は育まれ、新たな言語体系が一人ひとりの子どもの中に形づくられていくのである。

[参考文献]

- Arbib, Michael A. 2012. "Compositionality and beyond: Embodied meaning in language and protolanguage." In *The Oxford Handbook of Compositionality*, edited by Markus Werning, Wolfram Hinzen, and Edouard Machery. 475–492. Oxford University Press.
- Bloom, Lois. 1970. *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. MIT Press.
- Bloom, Lois. 1973. *One Word at a Time: The Use of Single-Word Utterances Before Syntax*. Mouton.
- Bolinger, Dwight. 1967. "Adjectives in English: Attribution and predication." *Lingua* 18. 1–34.
- Bresnan, Joan M., Ash Asudeh, Ida Toivonen, and Stephen Wechsler. 2015. *Lexical-Functional Syntax* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Brown, Roger. 1973. *A First Language: The Early Stages*. Harvard University Press.
- Carrier, Jill, and Janet H. Randall. 1992. "The argument structure and syntactic structure of resultatives." *Linguistic Inquiry* 23 (2), 173–234.
- Chamorro, Adriana. 1992. *On Mohawk Word Order*. Master's thesis. McGill University.
- Clark, Eve V. 2024. *First Language Acquisition* (4th ed.). Cambridge University Press.
- Clark, Eve V., and Marisa Casillas. 2015. "First language acquisition." In *The Routledge Handbook of Linguistics*, edited by Keith Allan. 311–328. Routledge.
- Clark, Eve V., and Chigusa Kurumada. 2013. "Be brief: From necessity to choice." In *Brevity*, edited by Laurence Goldstein. 233–248. Oxford University Press.
- Deshpande, Adwait, Erica van de Waal, and Klaus Zuberbühler. 2023. "Context-dependent alarm responses in wild vervet monkeys." *Animal Cognition* 26 (4). 1199–1208.
- Fillmore, Charles J. 1982. "Frame semantics." In *Linguistics in the Morning Calm*, edited by Linguistic Society of Korea. 111–137. Hanshin Publishing Co. Reprinted in *Cognitive Linguistics: Basic Readings*, edited by Dirk Geeraerts. 372–400. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.
- Gil, David. 2005. "Word order without syntactic categories: How Riau Indonesian does it." In *Verb First: On the Syntax of Verb-Initial Languages*, edited by Andrew Carnie, Heidi Harley, and Sheila Ann Dooley. 243–263. John Benjamins Publishing Company.
- Gil, David. 2009. "How much grammar does it take to sail a boat?" In *Language Complexity as an*

- Evolving Variable*, edited by Geoffrey Sampson, David Gil, and Peter Trudgill. 19-33. Oxford University Press.
- Goldberg, Adele E. 1995. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. University of Chicago Press.
- Goldberg, Adele E. 2001. "Patient arguments of causative verbs can be omitted: The role of information structure in argument distribution." *Journal of Linguistics* 23 (4-5). 503-524.
- Goldin-Meadow, Susan, and Cynthia Butcher. 2003. "Pointing toward two-word speech in young children." In *Pointing: Where Language, Culture, and Cognition Meet*, edited by Sotaro Kita. 85-107. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Griffiths, Patrick D., and Martin Atkinson. 1978. "A 'door' to verbs." In *The Development of Communication*, edited by Natalie Waterson and Catherine E. Snow. 311-319. Wiley.
- 萩原広道・阪上雅昭. 2018. 「初期言語における意味の全体性と可塑的变化：子どものことばに品詞構造はあるか？」『ベビーサイエンス』18. 14-24. 日本赤ちゃん学会事務局.
- 春木仁孝. 2018. 「嗅覚をあらわす *sentir* の構文と意味」『時空と認知の言語研究Ⅶ』41-50. 大阪大学大学院言語文化研究科.
- Hill, Jane C. 1983. "A computational model of language acquisition in the two-year-old." *Cognition and Brain Theory* 6. 287-317.
- Jackendoff, Ray. 1990. *Semantic Structures*. MIT Press.
- Jackendoff, Ray. 2002. *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution*. Oxford University Press.
- Jackendoff, Ray, and Jenny Audring. 2020. *The Texture of the Lexicon: Relational Morphology and the Parallel Architecture*. Oxford University Press.
- Kajita, Masaru. 1997. "Some foundational postulates for the dynamic theories of language." In *Studies in English Linguistics: A Festschrift for Akira Ota on the Occasion of His Eightieth Birthday*, edited by Masatomo Ukaji, Toshio Nakao, Masaru Kajita, and Shuji Chiba. 378-393. Taishukan.
- 鯨岡 峻. 2001. 「乳児期におけるコミュニケーションの発達」秦野悦子編『ことばの発達入門』29-52. 大修館書店.
- Leopold, Werner F. 1949. *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record, Vol. III, Grammar and General Problems in the First Two Years*. Northwestern University Press.
- Manser, Marta. B. 2013. "Semantic communication in vervet monkeys and other animals." *Animal Behaviour* 86 (3). 491-496.
- Nunberg, Geoffrey, Ivan A. Sag, and Thomas Wasow. 1994. "Idioms." *Language* 70 (3). 491-538.
- Pinker, Steven. 1989. *Learnability and Cognition: The Acquisition of Argument Structure*. MIT Press.
- Pustejovsky, James. 1995. *The Generative Lexicon*. MIT Press.
- Rodríguez, Cintia, Julia Benassi, Luisa Estrada, and Nicolás Alessandrini. 2017. "Early social interactions with people and objects." In *An Introduction to Developmental Psychology* (3rd ed.), edited by Alan Slater and Gavin Bremner. 213-258. Wiley.
- 滝沢直宏. 2003. 「現代英語における SOV の語順：基本型と拡張型」. 『英語青年』149 (8), 44-46.

- Taylor, John R. 2003. *Linguistic Categorization* (3rd ed). Oxford University Press.
- Tomasello, Michael. 2000. "Do young children have adult syntactic competence?" *Cognition*, 74 (3). 209-253.
- Tomasello, Michael. 2001. "First steps toward a usage-based theory of language acquisition." *Cognitive Linguistics* 11 (1-2). 61-82. Also in *Cognitive Linguistics: Basic Readings*, edited by Dirk Geeraerts. 439-458. 2008.
- Werning, Markus, Wolfram Hinzen, and Edouard Machery (Eds.) 2012. *The Oxford Handbook of Compositionality*. Oxford University Press.
- Wisniewski, Edward J., and Jing Wu. 2012. "Emergency!!!! Challenges to a compositional understanding of noun-noun combinations." In *The Oxford Handbook of Compositionality*, edited by Markus Werning, Wolfram Hinzen, and Edouard Machery. 403-417. Oxford University Press.
- 山口響史. 2019. 「チョウタイにおける行為指示用法の成立」『愛知淑徳大学論集 文学部篇』44, 161-176.

本研究は、2024年度の東京経済大学個人研究助成費（研究番号 24-23）を受けた研究成果である。