

# 複合述語文の獲得：4歳児の場合

村 杉 恵 子  
町 田 奈々子

『アカデミア』文学・語学編  
第66号 抜刷 1999年3月  
南山大学  
名古屋市昭和区山里町18

ACADEMIA Literature and Language  
(66) Offprint March 1999  
NANZAN UNIVERSITY  
18 Yamazato-cho Showa-ku Nagoya

## 複合述語文の獲得：4歳児の場合

村 杉 恵 子  
町 田 奈々子

### 0. はじめに

文法能力が人間に生まれながらにして備わった知識の一部であるという仮説が、生成文法研究が進む中で論証されつつある。しかし、子どもの言語獲得の事実を詳細にみていくと、当該の大人の文法には見られない中間段階の文法を子どもがもつように見受けられる事実がある。たとえば、受動構文、使役構文、及び「てもらう」構文の獲得において、日本語を母国語とする4歳児が、(1)のような産出をする<sup>1</sup>。括弧内は、状況から当該の文の意味を示す大人の文と考えられるものである。

- (1) a. おねえちゃんにおとうさんにしかられた  
(おねえちゃんがおとうさんにしかられた)  
b. ゆうちゃんにねこちゃんにおさかなたべさせた  
(ゆうちゃんがねこちゃんにおさかなをたべさせた)  
c. ゆうこちゃんにおとうさんに抱っこしてもらった  
(ゆうこちゃんがおとうさんに抱っこしてもらった)

いわゆる構造的に高い方の「主語」で、大人の文法では「が」で格表示されるべき名詞句が「に」を伴ってあらわれる。興味深いことに、(1)に示すような複合述語文においてこの種の格の誤用をする子どもが、同時期に(2)

に示すような単純な動詞をもつ文においては、同様の格の誤用を示さない。

## (2) ゆうちゃんがたべた

すなわち、複合述部のときには(1)のように誤った格表示をする4歳の子どもが、動詞が単純であるときには、格の誤りをおこさないのである。

本論では、複合述部を含む文の構造と格付与の獲得について、実証的研究を行う。被験者1名を対象に、主に4歳7ヶ月から4歳9ヶ月までの3ヶ月間、縦断的に観察および実験を行い、その結果を整理し、分析を加える。本研究は、この中間段階の文法について、大人の文法と同様、複合述部がVP-shellの構造をもち、名詞句は意味役割を与えられるのだが、大人の文法とは異なり、動作主(または経験者)の意味役割を持つ名詞句は、IP-SPECの位置に上がって格を受けず、格を受ける上で最小の構造を仮定することを提案する。

## 1. 大人の文法：受け身、使役、「てもらう」構文

複合述部を含む構文は生成文法の研究史の中でも重要な研究が広く行われた分野であり、その多様な統語的特性が指摘されている。Larson(1988)が動詞句内の構造についてVP-shellの仮説を提案して以来、日本語における受け身、使役、および「てもらう」構文に関する統語的問題についても、VP-shellを用いて解決しようとする提案がいくつかなされている<sup>2</sup>。本節では、大人の文法において、受け身、使役、及び「てもらう」構文が、どのような構造をもつのかについて、VP-shellを用いた提案を概説する。本節は主にHoshi(1997)における複合述部についての記述をもとに各構文の構造について簡潔に述べる。

### 1.1. 受け身

日本語には(3a)と(3b)に示すように、直接受け身と間接受け身の二種類の受け身があることが広く受け入れられている。

- (3) a. 先生が学生に批判された  
b. 花子が夫に死なれた

これらがどのような構造をもつのかについては、70年代に均一理論と非均一理論で知られる論争がある。両理論は間接受け身文については補文構造を持つということで、その構造については同じように扱ったが、直接受け身文については異なる立場をとるものである。均一理論では、直接受け身文に間接受け身と同様の補文構造を与え、他方、非均一理論では補文を含まない構造を仮定する。

均一論と非均一論の論争を経て、受け身構造のいくつかの重要な特性が明らかにされている。例えば、非均一論の議論として最もよく知られたものに、「自分」の解釈についての議論がある。これは(4)に示されたような、直接受け身と間接受け身の相違点に関するものである。

- (4) a. ジョン<sub>i</sub>がメリーに自分<sub>i/\*j</sub>の家で殺された(直接受け身)  
b. ジョン<sub>i</sub>がメリー<sub>j</sub>に自分<sub>i/j</sub>のことを自慢された(間接受け身)

(4a)の直接受け身では「自分」の解釈として「ジョン」のみが許されるのに対し、(4b)では「ジョン」と「メリー」のどちらの解釈も可能であり、指示的に曖昧である。日本語の「自分」が主語指向性を持った長距離束縛を許す照応形であることは良く知られているが、N. A. McCawley(1972)やKuno(1973)は(4a)、(4b)がそれぞれ(5a)、(5b)に示されたような異なるD構造を持つと仮定することによって、この相違を説明

する。具体的には後者のみが補文を有する構文であるというものである。

- (5) a. [<sub>s</sub> [e] メリーに ジョン ジョンの家で 殺された]  
 b. [<sub>s</sub>ジョン [<sub>s</sub>メリー ジョン/メリーのこと 自慢する] られた]

(5 a) の直接受け身文では、「自分」の先行詞として、(移動によって主語となる)「ジョン」のみが許される。一方、(5 b) の間接受け身が補文を有するという仮定にたつと、主文の主語の「ジョン」と補文の主語の「メリー」のどちらもが主語の位置にあり、二つの名詞句が「自分」の先行詞となりうる事実に説明が与えられる。このように非均一論では直接受け身と間接受け身における「自分」の解釈の違いを構造的に説明しようとしている。

また、非均一論では移動によって直接受け身が派生されるとされている。非均一論はいわゆる標準理論の枠組みにおける受動化の規則に基づいた分析であったが、Saito (1982) はのちに統率束縛理論の枠組みで、直接受け身には NP 移動が関与すると仮定する証拠のひとつとして(6)のような例を挙げ、論じている<sup>3</sup>。

- (6) メリーがジョン<sub>i</sub>を/に (だまって) トムに [e<sub>i</sub>] しかられさせた  
 (Saito, 1982)

(6)において直接受け身文は使役文に埋め込まれている。この文において「ジョン」は対格によってマークされることも可能である。ここで、日本語には、項であるふたつの名詞句は両方が対格を与えられることがないとする、いわゆる“double-o-constraint”<sup>4</sup>がある。この制約は、格をもった空範疇にも適用するため、“double-o-constraint”が正しいとすると、(6)における空範疇 e<sub>i</sub> が格を持たないことが予測されるのである。(7)は空範疇が格を必要とする場合に被使役者が対格でマークされ得ないことを示している。

- (7) この本<sub>i</sub>は [メリーがジョン\*を/に [e] ] 読ませた]

このような例をもとに、Saito (1982) は(6)における空範疇 e<sub>i</sub> が格を持たない NP 痕跡であると論じている。すなわち、直接受け身には NP 移動が関与していることを示しているとする。

一方、均一論は(4)に示したような「自分」の解釈の違いを構造的に説明することはできない一方で、直接受け身と間接受け身を統合的に分析しようと試みるものである。特に「に」直接受け身と間接受け身の重要な共通点を指摘している。それは、Kuroda (1979) 及び黒田 (1985) や Kitagawa and Kuroda (1992) などで指摘された「に」受け身の補助動詞 *rare* が外項に affectee を要求するという特性である。(8)及び(9)を参照されたい。

- (8) a. \* 注意がジョンに払われた  
 b. 注意がジョンによって払われた (Hoshi, 1991)
- (9) a. 大統領がおろかにも CIA に殺されてしまった。  
 b. ??大統領がおろかにも CIA によって殺されてしまった  
 (Kuroda, 1979)

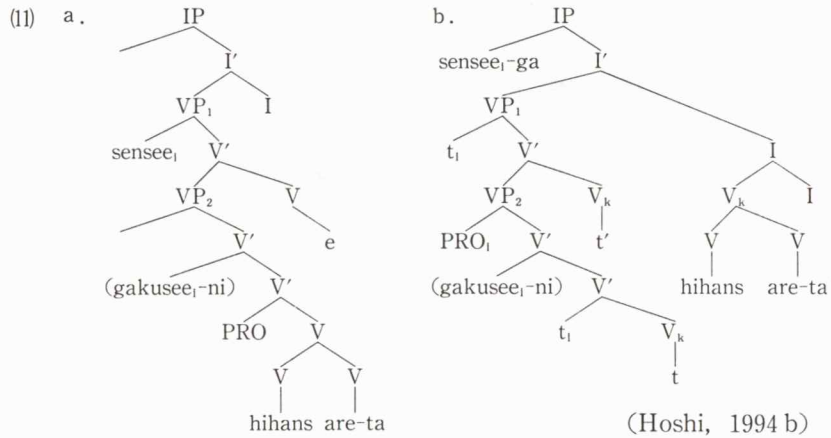
上記の特性は「に」直接受け身と「によって」直接受け身の相違点に関して論じられたものである。(8)では「注意」が affectee にならないため、外項に affectee を要求する「に」直接受け身 (8 a) は非文となるが、そのような制約のない「によって」受け身 (8 b) は問題がない。また、主語指向性をもった「おろかにも」という副詞は、theta subject によって認可されると仮定すると、theta subject を持つ「に」直接受け身 (9 a) では「おろかにも」が認可され、theta subject を持たない「によって」受け身文 (9 b) では非文となることが説明できる。

このように、受け身の構造と文法について、特に本論で扱う「に」直接

受け身の重要な特性としては、以下の3点があげられる。

- (10) a. 直接受け身では「自分」の解釈は曖昧でない。先行詞として可能なのは構造的に高いNPのみである。
- b. 直接受け身にはNP移動が関与している。
- c. 「に」直接受け身では *rare* が外項に *affectee* を要求する。

Hoshi (1994 a, 1994 b, 1997) は VP-shell の構造を仮定し、かつ、D-構造を除去することによって、この(10)に示される直接受け身の統語的特性を統一的に説明せんとした。それによると、(3 a)に示す直接受け身文は(11)のような構造を持つと考えられている。



(11)はいわゆる Larson(1988)の意味役割付与の理論と VP-shell の構造を仮定した構造である。(11 a)が示すように、Hoshi (1994 b)の提案する構造では受動の動詞 *rare* が補文動詞の *hihans* に派生の最初の段階で付加され、外項の  $\theta$  役割を抑制し、格を吸収する。従って *gakusee* は V'位置に付加詞として現われ、VP<sub>2</sub> の指定部は空となる。一方、PRO は、VP<sub>2</sub> の補部に基底生成され、主文の主語の *sensee* にコントロールされているが、これ

は VP<sub>2</sub> の指定部へと移動する。補文の動詞に受動の動詞が付加した *hihans-are-ta* は VP<sub>1</sub> に移動し、外項の *sensee* に経験者役割を与え、後の派生で *tense feature* を check するために I へ移動する。

(11)は(10 b)を PRO 移動を仮定することで維持し、かつ主文の主語にコントロールされた PRO を補文の主語の位置に移動させることで(10 a)の先行詞の問題にも説明を与える。すなわち、(4 a)において「自分」の先行詞となるものは、「メリー」ではなく PRO、つまり「ジョン」のみであることを保証している。間接受け身においては、外項が抑圧されることもなく格も吸収されない。また、PRO 移動も関与していないため、主文の主語も VP<sub>2</sub> に基底生成された補文の主語も「自分」の先行詞となると考えられる。また、この構造では  $\theta$  付与が D 構造ではなく、派生の過程で行われうることを主張した Larson(1988)の VP-shell 仮説を採用することによって、受動の動詞 *rare* が外項に *affectee* を要求するという「に」直接受け身の特性を説明することができる。

このように Hoshi (1994 a, 1994 b, 1997) は均一論、非均一論の論争の中で明らかにされてきた受け身、特に直接受け身についての特性を VP-shell 仮説を用いることで解決することを提案した。本論では Hoshi (1994 a, 1994 b, 1997)の議論をもとに、大人の文法における直接受け身の構造を(11)のようなものと仮定する。

### 1.2. 使役文

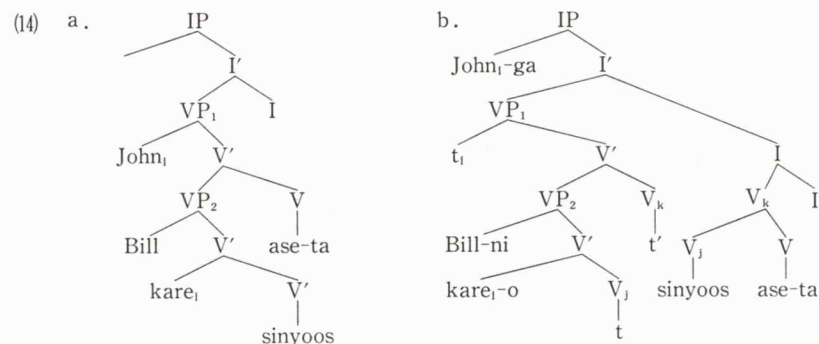
使役構文の構造については、多くの議論がなされている。例えば、使役文が補文を有するものであることを、Shibatani (1973, 1976) は次のような例をもとに論じている。

- (12) a. 太郎<sub>i</sub> が花子<sub>j</sub> に自分<sub>ij</sub> の部屋で勉強させた
- b. 太郎は花子に黙って本を読ませた

(12 a) は、間接受け身文内の「自分」の先行詞解釈の場合と同様に、主文の主語である「太郎」と補文の主語である「花子」のどちらも「自分」の先行詞になりうることを示している。また、(12 b)においては、「黙って」という副詞句が、花子の「読む」動作を修飾するとともに、太郎の「読ませる」動作を修飾することも解釈できる。これらの事実は当該の文構造について、派生のいずれかの段階で補文を想定することによって説明できる。

使役構文について、Hoshi (1997) は Kuroda (1965) の verb raising analysis を支持する証拠をあげた上で、使役文(13)の構造は(14)であるとする分析を提じている。

(13) ジョン<sub>i</sub> がビルに彼<sub>i</sub> を信用させた (Oshima, 1979)



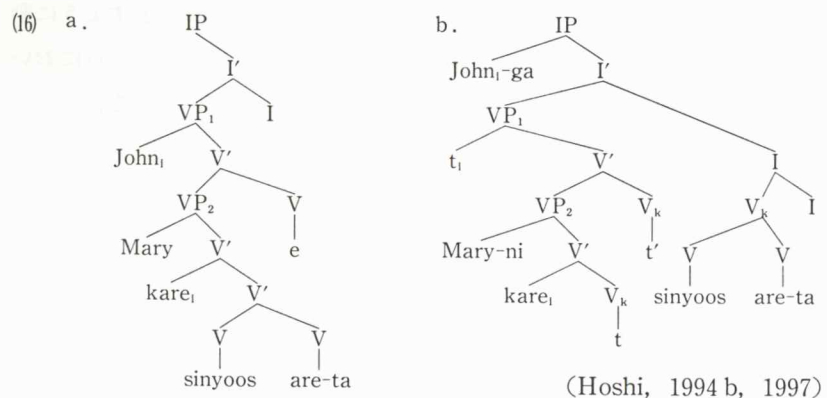
(Hoshi, 1994 b, 1997)

(14)に示すように、使役文についても、直接受け身文と同様 VP-shell の構造が仮定されている。ただし、使役動詞は、受け身の動詞と異なり operation を引き起こさないと考えられている。そして使役動詞も補文動詞もそれぞれもとの位置で  $\theta$  役割を付与するが、形態的な必要性から、補文動詞は syntax で使役動詞まで上がり (移動し)、複合述語を形成する。そして受け身の場合と同様に、この複合述語は tense feature の checking のために I へ上がると考えられている。

ここで、前節で見た受け身文との派生の違いが「彼」の束縛に関する事実を説明することに注目したい。Verb raising が仮定されている(14)では、 $\theta$  役割がもとの位置で付与されるため、「彼」に対する Complete functional complex (以下 CFC)<sup>5</sup>、つまり Chomsky (1986) の枠組みにおける束縛理論が適用する最小単位が VP<sub>2</sub> となる。よって代名詞の「彼」が CFC の外に位置する「ジョン」をさすことができる。ところが、(13)に対応する間接受け身文(15)では「彼」は「ジョン」をさすことができない。

(15) \*ジョン<sub>i</sub> がビルに彼<sub>i</sub> を信用された (Hoshi, 1994 b, 1997)<sup>6</sup>

「に」直接受け身の場合と同じように派生の最初の段階で複合述語を形成すると仮定された間接受け身では、(16)に示したように、「彼」の CFC は VP<sub>1</sub> になる。間接受け身の際は operation は起こらない<sup>7</sup>。しかし、「ジョン」は VP<sub>1</sub> にあり、「ジョン」に対する  $\theta$  役割は、派生の最初で複合述語を形成した「信用された」が tense feature の checking のために I へ上がる際に VP<sub>1</sub> において与えられる。よって、「彼」がその CFC 内に先行詞を持つことになり、(15)の非文法性が説明される。



(Hoshi, 1994 b, 1997)

以上に示したように、使役では複合述語が派生の最初の段階で形成されない。また  $\theta$  役割の付与方法も受け身の場合とは異なり、束縛の事実も正しく説明が与えられる。ここで注目されるべき点は、(12 a) や (12 b) で見た「自分」の解釈などに示される使役の補文性もまた、VP-shell 構造によって維持されることである。すなわち、(14)の構造において、主文の主語も、VP<sub>2</sub> に基底生成された項（補文の主語）も「自分」の先行詞となりうるのである。以上の議論をもとに、本論では、大人のもつ使役文の構造が(14)のようなものであると考える。

### 1.3. 「てもらおう」構文

では(17)のような「てもらおう」構文<sup>8</sup> はどのような構造をもつのであろうか。

(17) メリーが先生にほめてもらった

Hoshi (1994 b) は同じ複合述語を含む構文であっても、受け身と「てもらおう」文には、経験的な違いがあるとしている。例えば、(18)に示すように動詞の「て形 (gerund)」と「もらおう」の間にポーズがおけるという点において、受け身文と「てもらおう」文は異なった統語的ふるまいをする。

- (18) a. \*メリーが先生にほめ PAUSE られた
- b. メリーが先生にほめて PAUSE もらった

(18 a) で動詞 *homer* と補助動詞 *areta* との間にポーズを置くことはできないが、(18 b) の場合は、対応する位置にポーズを置くことができる<sup>9</sup>。

この経験的な違いについて、Hoshi (1994 b) は、複合述語の excorporation の有無によるものとして説明を与えている。すなわち、「てもらおう」構

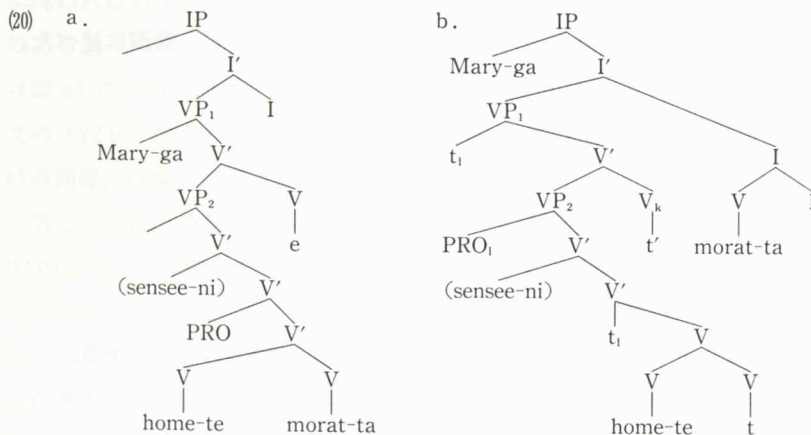
文において、動詞と補助動詞は別の構成素であるのみならず「もらった」が syntax で excorporate するために、(18 b) のように動詞と補文動詞の間にポーズがおかれても文としては非文にならないと論じている。

また、「てもらおう」の構文には、「に」直接受け身文と同様、「自分」の解釈が一義的であるという特徴がある。

(19) ジョン<sub>1</sub>がメリー<sub>1</sub>に自分<sub>1/\*1</sub>の家で [e] 殺してもらった

(Terada, 1990 ; Uda, 1992)

Hoshi (1994 b) は、Terada (1990) や Uda (1992) らの「てもらおう」構文における「自分」の解釈についての諸指摘をふまえ、「に」直接受け身の場合と同様、「自分」の先行詞としては、VP<sub>2</sub> の主語位置に移動し、主文の主語にコントロールされた PRO があらわれるとする分析を提案した。このような議論をもとに、「てもらおう」構文(17)の構造は(20)と提案されている。



(20)においては、受け身の場合と同様、*morat-ta* は派生の最初の段階で補文動詞の gerund に付加され、外項を抑圧し、補助動詞の内項格を吸収する<sup>10</sup>。よって、*sensee* は随意的に adverbial phrase として V' “adjoined posi-

tion” に現われると考えられる。

この構造を支持する根拠は、更に、前節でも触れた「彼」の束縛に関するものからも得ることができる。もし、「てもらう」構文が使役構文と同じ構造であるとするなら、(21)の事実は説明できない。

(21) \*ジョン<sub>i</sub>がビルに彼<sub>i</sub>を信用してもらった (Hoshi, 1994 b)<sup>11</sup>

(20)の構造では、「ジョン」のθ役割は派生の途中で「もらった」から付与されることから、補文の「彼」のCFCはVP<sub>1</sub>となると考えられる。したがって(21)は「彼」がそのCFC内に先行詞を持つことで、束縛理論により排除され、非文となる。以上の議論に基づいて、本論では、(大人の)「てもらう」構文の構造を(20)のようなものと仮定する。

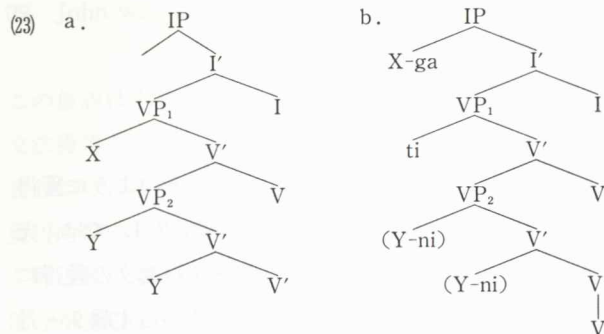
#### 1.4. 複合述語の構造と格付与

以上、本論で扱う複合述部文の構造と格付与について、簡潔に述べた。本論で対象とする文は以下に例示するようなものである。

- (22) a. おねえちゃんはお母さんにしかられた  
 b. ゆうちゃんがねこちゃんにおさかなをたべさせた  
 c. おかあさんがゆうちゃんにふくをきせてもらった

(22)の構文について、本論で共通して仮定するのは以下の二点である。

第一点目は、複合述語が(23)のように、VP-shellの構造を持つ点である。



この構造のもとで、まず、補文の動詞の項である名詞句Y（低い方の「主語」）は、VP<sub>2</sub>において、当該の名詞句が（使役の場合のように）項であっても、（受け身や「てもらう」文のように）θ役割を抑圧された場合の付加詞であっても補文の動詞から動作主としての意味役割を得る。一方、「高いほうの主語」であるXはVP<sub>1</sub>に生成され、そこでθ役割を付与される。VP<sub>1</sub>に現われた名詞は受け身、使役、及び「てもらう」構文に共通して、派生のある過程において上位のVからθ役割を受ける。例えば受け身文である(22 a)の「おねえちゃん」はVP<sub>1</sub>に生成され、経験者役割を受け、使役文の(22 b)の「ゆうちゃん」は動作主を、(22 c)の「おかあさん」は受け身同様、経験者役割を得ると考えられる。

第二点目は、格付与に関し、動詞句内では名詞句は「に」格が付与され、IP内では、名詞句内は「が」格が与えられるという点である。具体的には「低い方の主語」はVP<sub>2</sub>で動詞から「に」格を受ける。「高いほう」の主語は、VP<sub>1</sub>で意味役割（動作主あるいは経験者）を述語から受ける。この際、複合述語はtense featureのcheckingのためIに上がり、VP<sub>1</sub>にあった名詞句は格照合のためにIPの指定部に移動する。日本語において、「が」格はIによって与えられるため、結果的に「高いほうの主語」は、「が」格を伴ってあらわれると考えられる。

以上の「大人の文法」を子どもがいつ、どのように獲得するのかについて



て、以下の節で理論的実証的に検討する。

## 2. 受け身、使役、てもらいの構文の獲得

本節では、まず、複合述部を含む構文を子どもがいつ、どのように獲得するのかについて、先行研究を紹介しつつ事実を整理する。2.1. では、先行研究を概観する。その上で、2.2. 以降で、複合述部を含む構文の獲得に関しての実証的研究を報告する。被験者1名を4歳7ヶ月から4歳9ヶ月の間、縦断的に観察した調査結果を示し、産出において4歳半ばから後半にかけて、3種の「誤り」があったことを明らかにする。2.3. では、その誤用データを分析し、それらのうち、格の誤用がこの時期の文法段階を特徴づけるものとして考えられることを指摘する。

### 2.1. 先行研究

複合述部を含む構文の獲得研究は、生成文法の研究史の中でも重要な位置を占める。その理由のひとつは、移動がこの種の構文に関与し、「移動」を子どもがどのように獲得するのかという問題について研究することが、ひいては、大人の文法における「移動」という操作のメカニズムを探る手がかりになるためである。たとえば、受動態の獲得に関して、移動が関与する「受け身」と移動が関与しない「受け身」にはその獲得に違いがあるのか否かについて、実験的理論的研究がなされている。Borer and Wexler (1987) は、移動が関与しないと考えられている(24)のような形容詞的な受け身が、(25)のようにNP-移動をふくむ「(直接)受け身」よりも早く獲得されるという実験結果をもとに、普遍文法がそのままの形で最初から脳に内在するのではないという仮説を提案している。

(24) The door is opened.

(25) John was kicked by Mary.

この仮説はNP-移動によりつくられるA連鎖が「成熟」とするもので、文法獲得の初期には子どもに備わっていないとする。したがって、移動を含む(25)のほうが、それを含まない(24)よりも獲得が遅れるとして、(24)と(25)の獲得時期の差を説明する。この仮説はMaturation Hypothesis(成熟仮説)と称され、ちょうど人間の性的な生物学的機能が成熟し思春期に完成する部分があるように、普遍文法もそれ自体のプログラムは遺伝子の中に組み込まれているものの、それが発現するまでには年月を要し、A連鎖がその例であるというものである。

一方、この仮説に対して、Crain, Thornton, & Murasugi (1987) では、(24)のみならず(25)のような受け身を2歳の子どもがすでに獲得している事実を、Elicited Production Methodを用いてひきだしている。この実験的研究はMaturation Hypothesisが依って立つ言語獲得の事実認定に疑問を呈するものである。

Crain, Thornton, & Murasugi (1987) の得た実験結果を日本語で検証しようとした研究に小出 (1995) がある。小出 (1995) では、3歳の子どもから実験的に以下のような産出をひきだしている。これは、移動が関与する直接受け身である。

(26) 犬がこいつにたべられた

移動の関与する受け身が3歳ですでに獲得されていることから、小出 (1995) は、Borer & Wexler (1987) の述べるところの成熟仮説は、日本語の受け身を見る限り成り立たないと結論する。

受動態に関わる移動が成熟とする仮説など、受動態の獲得は遅いとされる論拠のひとつは、受動態そのものが、一般的に自然発話にあまりみられないという特徴にある。たとえば、Harada & Furuta (1998) が数え

たところ、野地（1973, 1974）の観察した2歳0ヶ月から3歳11ヶ月の間の Sumihare の自然発話では、総発話数 12518 文のうち、直接受け身文は 51 文、所有の受け身文は 3 文、間接受け身文は 0 文という数にすぎない。

また、岩淵、村石（1976）が 1051 の単語に添えて記録した1歳6ヶ月から5歳5ヶ月の子ども3人の自然発話文中、Harada & Furuta（1998）が数えたところ、受け身は 16 文あり、その内訳は、直接受け身が 14 文、所有の受け身と間接受け身がそれぞれ 1 文ずつであった。このように、受け身文の自然発話は頻度が少なく、3つのタイプの受け身では直接受け身と所有の受け身という NP-移動が関与する受け身文のほうが間接受け身文よりも頻度が多いという特徴がある。

受動態の獲得が遅いと考えられる根拠は Harada & Furuta（1998）の受け身文の産出についての実験的研究においても示されている。4歳児を対象とした受診を見てみると、4歳0カ月から4歳11ヶ月の被験者 27 名のうち直接受け身についての正解率は 46% から 50% であるが、所有の受け身や間接受け身は 10% から 34% にしかすぎない。また子どもの受け身文の理解について、絵と質問形式、及び Truth value judgement task による実験を行ったところ、直接受け身や所有受け身が間接受け身より早く習得されるものの、直接受け身についても、4歳0カ月から4歳11ヶ月の被験者 27 名のうち、3分の2以上正答があった子どもが 40% から 50% のみであるとする結論を得ている。すなわち、この研究は、4歳児において、間接受け身のみならず、直接受け身さえも獲得されていない可能性を示唆するものと考えられる。

この他にも、複合述部を含む文の理解については、その獲得が遅いとする報告が多い。たとえば、Harada（1977）では、受け身、使役、「てもらう」構文の理解に関して2歳から3歳の子供ひとりを対象に縦断的実験を施した。そこで用いられた方法は repetition task によって問題の構文を再産出させ、繰り返させたその文の内容について wh-疑問文を使って質問するというものである。その結果、問題の構文を繰り返して産出することは

できても、内容理解については、3歳11ヶ月の子どもで受け身使役文の正当率は 60%、「てもらう」文は、30%に留まった。Harada（1977）は、理解の正答率が低いことについて、子どもが直接経験したか否かが「てもらう」文において関与しているとしている。それによると、被験者が直接経験した内容については「正しく」答えるが、それ以外についての文は正答できない。これについては後に触れるが、この種の「誤り」は、文法のモジュールに属する「移動」と問題を異にする、認知の問題であると考えられる。しかし、このことも、受け身文が実験的に引き出されにくい要因のひとつであろう。

受け身をはじめ、使役や「てもらう」の複合述部をもつ構文の獲得が遅い理由としては、上記の他に、述部にある動詞自体が補文動詞や形態素を含むことから複雑であることが指摘されている。たとえば、causative morpheme の獲得について、Morikawa（1991）は2歳代の子どもの発話において、子どもが(27)に示すように causative morpheme を落として発話することを観察している。

- (27) わんわんがおっきしたけん、おっばいので  
 (わんわんがおっきしたけん、おっばいのませて)

これらは、形態素や補助動詞が産出において大人と同じ形では現れない例と考えられる。また、伊藤（1990）は4歳前後で使役の接辞を使うようになることを指摘している。伊藤は他動詞の習得という視点から使役文がどのように子どもによって産出されるのかについて観察的研究を行っているが、それによると、第一段階として、早い子どもで2歳代で自動詞的表現で他動詞の意味を表わすことを始める。続いて、第二段階の4歳前後で自動詞に使役化辞を付し、大変幅の広い3歳から7歳の第三段階で「させ」の「さ」が脱落し、第四段階で正しい他動詞と使役動詞を獲得する、としている。

このように、理解、産出の両面において、受け身、使役、及び「てもら

う」構文の獲得時期が、他の文法項目（たとえば語順や *pro* に関するパラメーター）の獲得時期に比べて、比較的遅いことについて、その事実とその要因についての分析が多く提示されている。しかし、Crain, Thornton, and Murasugi (1987) や小出 (1995), 及び Fox, Grodzinsky and Crain (1995) 等の研究をふまえると、4歳半という文法獲得の後期の段階においては、少なくとも、NP-移動や問題となる形態素の理解はなされていると考えられるのが自然であろう。

ところが、この種の構文において、上記以外の格の「誤用」が観察される。例えば、子どもの産出にみられる誤りについて、Harada (1977) は、2歳7ヶ月から3歳11ヶ月の子どもを対象に受け身、使役、「てもらう」構文の repetition task を行った結果、次のようなタイプを観察している。

(28) a. Interchanging of the NP's in *ga*-phrase and *ni*-phrase.

例) S : AがBにほめられた。

R : BがAにほめられた。

b. Incorrect particle choice

① Choice of *ga* instead of *ni*

例) S : AがBにしかられた。

R : AがBがしかられた。

② Choice of *no* instead of *ni*

例) S : AがBにパンツをかしてもらった。

R : AがBのパンツをかしてもらった。

c. Characteristic marker dropping

例) S : AがBをねんねさせた。

R : AがBにねんねした。

d. *Ni*-phrase dropping

例) S : AがBにバナナを食べさせた。

R : Aが φ バナナを食べさせた。

e. Scrambling

例) S : AがBにしかられた。

R : BにAがしかられた。

f. Incorrect choice of characteristic marker

例) S : AがBにふくをきせてもらった。

R : AがBにふくをきさせた。

g. Ego-centric error (the NP in *ga*-phrase or in *ni*-phrase is replaced by the subject's name.)

例) S : AがBにほんをかしてもらった。

R : C (被験者) がBにほんをかしてもらった。

(Harada, 1977)

Harada (1977) の主目的は誤用分析にはないが、上記の中には、「誤用」と考えられないものが多く、またそれぞれのデータがすべて示されているわけではないため、誤用であるかどうかの判断がくだせないものがある。たとえば(28 b ②), (28 d), (28 e), (28 f), がその例である。示されたデータから判断できる明らかな誤用は(28 a), (28 b ①), (28 c), 及び(28 g) の4つのタイプに限られると思われる。

これらのうち、Characteristic marker dropping と称されているものは、本論でいうところの、述部にある複合動詞のうち、本動詞を補助する形態素を落とす現象であると解釈される。これは、後にふれるが、本実験においても頻度が少ないながらも産出において観察されている。また、Ego-centric error と称されるものは、本実験においても観察されたものであるが、いわゆる狭い意味での文法には属さないところの、視点にかかわる問題であるとする。

では、最初の格の誤用についての2例は、単に産出の誤り(言い間違い)なのか、それとも狭い意味での文法の問題なのか。本論では、年齢が4歳という、文法獲得の段階としては後期にあたる段階の子どもが、この複合

述部を含む文の産出において興味深い中間段階を示すことに注目する。特に、Harada (1977) では観察されなかった事例で、かつ4歳をすぎた文法獲得後期の段階で観察される(29)のような文について考察する。

(29)=(1)

- a. おねえちゃんにおとうさんにしかられた  
(おねえちゃんがおとうさんにしかられた)
- b. ゆうちゃんにねこちゃんにおさかなたべさせた  
(ゆうちゃんがねこちゃんにおさかなをたべさせた)
- c. ゆうこちゃんにおとうさんに抱っこしてもらった  
(ゆうこちゃんがおとうさんに抱っこしてもらった)

いわゆる構造的に高い方の「主語」で、大人の文法では「が」で格表示されるべき名詞句が「に」として格表示される。ところが、(29)に示すような複合述部においてこの種の格の誤用をする子どもが、同時期に(30)のような単純な動詞をもつ文においては、同様の格の誤用を示さない。

(30)=(2) ゆうちゃんがたべた

すなわち、複合述語のときには(29)のように誤った格表示をする4歳の子どもが、動詞が単純であるときには、格の誤りをおこさないのである。

以下、(29)のような格の「誤用」に関して言語獲得の事実を実証的に調査する。その上で、3節で、この問題が産出の問題なのか、文法能力の問題なのかを考えながら、この複合述語文における格付与の誤用がなぜおきるのかについて、理論的な考察を加える。

## 2.2. 複合述語文の獲得

本節では、被験者(ゆうこ)の4歳7カ月から4歳9ヶ月の言語発達過程について実証的に考察する。理解と産出の両面において、子供が文法獲得の後期に、複合述語文に関してどのような「誤り」をおこすのかを調査し、分析を加える。

### 2.2.1. 実験1：複合述語文の理解<sup>12</sup>

#### 2.2.1.1. 方法

受け身文、使役文、及び「てもらう」文の3種の構文を、被験者(4歳7ヶ月)がどのように理解しているのかを調査するために、ここでは、picture identificationの手法を用いた実験をおこなう。この実験では、実験者が問題文を声により読み上げ、複数の絵を被験者に提示し、問題文の意味を示すと思われる絵を指ささせるテスト文は、それぞれの構文について6文づつ合計18文を与える。

たとえば、実験者が(31)の文を声にだして読み上げ、被験者は2枚の絵から(31)の意味を正しく示す絵を選び指さすことを求められる。2枚のうちの一枚は、猫のキャラクターで、子供によく知られているもの(「キティちゃん」)が犬(「わんちゃん」)に本を読んでもらって喜んでいる絵である。いまひとつの絵は、逆に「キティちゃん」が本を読んでいて、そのそばで犬が喜んでいる絵である。

(31) キティちゃんがわんちゃんに本を読んでもらった

このテストの主眼目的は、(31)の場合、「読んでもらう」という複合述語の「主語」は誰で、「読んでいる」動作主が誰なのかを正しく理解しているのかを調べるところにある。つまり、子どもが、「が」に格表示された名詞句と「に」に格表示された名詞句のもつ意味を、正確に理解しているか否かを調査す

るものである。本研究で用いたテスト文と絵については、Appendix Iを参照されたい。

2.2.1.2. 結果

Picture identification による実験のテスト文及び結果を以下に示す。

Adult control の実験では、大人は受け身と使役の実験文についてはすべて実験者の意図した絵を正しく指差した。一方、「てもらう」文については、実験には正しく答えたがコメントとして「絵がわかりにくい」とする文が4文あった。その内訳は、⑤、⑧、⑫、および⑭であった。子供の理解についての結果は、子どもの指さした絵が大人と同じものであれば○、異なれば×として、それぞれの文のタイプ別に(32)にまとめる。数字は提示された順番を示している。

(32) a. 受け身文

- ②パンダさんがわにさんにかまれた。 ○
- ④キティちゃんがピカチュウにおいかけられた。 ○
- ⑦わんちゃんがねこちゃんにたたかれた。 ○
- ⑮ねこちゃんがわんちゃんにたたかれた。 ○
- ⑰ピカチュウがキティちゃんにおいかけられた ○
- ⑱わにさんがパンダさんにかまれた。 ○

b. 使役文

- ③おかあさんがあかちゃんにごはんをたべさせた。 ○
- ⑥キティちゃんがわにさんにバナナを食べさせた。 ○
- ⑨わんちゃんがキティちゃんにパンツをはかせた ○
- ⑪赤ちゃんがおかあさんにごはんをたべさせた。 ×
- ⑬わにさんがキティちゃんにバナナを食べさせた。 ○
- ⑯キティちゃんがわんちゃんにパンツをはかせた。 ○

c. 「てもらう」文

- ①キティちゃんがわんちゃんに本を読んでもらった。 ○
- ⑤くまさんがキティちゃんにお山をつくってもらった。 ×
- ⑧キティちゃんがぶたさんにケーキを作ってもらった。 ×
- ⑩わんちゃんがキティちゃんに本を読んでもらった。 ○
- ⑫ぶたさんがキティちゃんにケーキを作ってもらった。 ×
- ⑭キティちゃんがくまさんにお山を作ってもらった。 ○

正答率はそれぞれの構文について以下のとおりである。

(33)	受け身文	使役文	てもらう
大人	100(%)	100	100
こども (4:8)	100	84	50

受け身文と使役文については、8割を超える文について大人と同じ反応を示していることから、子どもが、その文がもつ形態素や格表示された名詞句の意味を理解していると考えられる。一方、「てもらう」については、正答率が低い。この問題については、adult control の際に、大人の被験者が正答したものを「わかりにくい」とコメントした事実注目したい。問題文の内容を絵から読み取ることができなかった可能性がある。この可能性は、まず、子どもが誤った実験文が、大人が「絵がわかりにくい」とコメントした文の中に含まれていることから裏付けられる。更に、この可能性は、同じ子どもが自然発話の産出において、(34)のような発話をし、正しく、「てもらう」形を用いていることから裏付けられる可能性がある。

(34) ゆうちゃん、あそこでコンピューターやらしてもらったの

上に挙げた例は、使役文と「てもらう」文の両方の構文の意味を正しくも

つことを示した例であると考えられる。

このように、理解と産出との両面から研究することにより、実験に伴う様々な要因をコントロールできることから、次の節では、産出において、子どもがどのような獲得過程を示すのかについて詳細に考察する。

## 2.2.2. 実験2：産出

### 2.2.2.1. 方法

受け身文、使役文、及び「てもらう」文の3種の構文を、被験者がどのように産出するのかを調査するために、ここでは、repetition task の実験手法を用いた実験をおこなう。この実験では、実験者が問題文を声により読み上げ、被験者に反復させる。repetition task は、一般的に「おうむ返し」の効果があることから被験者の文法能力を測れないのではないかという懸念がある。しかし、構造のパラメーターの設定に関する過剰生成については、Murasugi (1991) は、実験者が(35)のような文を与えても、その直後に被験者が繰り返す文が「誤った」文であり、かつ、自然発話と同じタイプの「誤用」であったことを報告している。

(35) 実験者(S)：象さんが食べてるりんご

被験者(R)(4:2)：象さんが食べてるのりんご

このことから、Murasugi (1991) は、この実験方法が構造の獲得を調査する上では有効な実験方法である可能性を指摘している。今回の実験ではこの手法を採用し、被験者の文の知識を産出の面から探る。

テスト文は、受け身文が16文、使役文が14文、「てもらう」文が17文である。たとえば、実験者が(36)の文を声にだして読み上げ、被験者は、その文を反復するように求められる。

(36) a. 受け身文

おかあさんがゆうちゃんにほめられた

b. 使役文

ゆうちゃんがねこちゃんにおさかなをたべさせた

c. 「てもらう」文

ゆうちゃんがありりにこいのぼりをつくってもらった

本研究で用いたテスト文全文については、Appendix II を参照されたい。

### 2.2.2.2. 結果

産出についての repetition task による実験のテスト文及び結果は以下のとおりである。Adult control の実験では、大人はすべて、実験者の意図したように刺激文と同じ文を繰り返して産出した。一方、子供の産出については6つのパタンが見られた。各タイプについて、受け身、使役、「てもらう」文それぞれの産出を一文ずつ例示する。括弧内の実験文の数字は提示された順番を示している。この被験者の特徴として、産出する文すべてにおいて、「が」格が「だ」と構音されている。たとえば、(37a) は、「おかあさんがゆうちゃんにほめられた」となる。ここでは、このパタンが自然発話にも見られることから、これは構音上の問題であると考え、以下、データを提示する上では「だ」を「が」として表記する。その上で、正答と認められたものは計47文中、受け身文が16文中2文、使役文が14文中2文、「てもらう」文が17文中1文の合計5文であった。

(37) TYPE 1：正答

a. おかあさんがゆうちゃんにほめられた (実験文7)

b. ゆうちゃんが、ほんよませた、ありりに (実験文38)

c. あいちゃんがゆうちゃんにパンツかしてもらった (実験文40)

「誤用」のタイプの中で、もっとも顕著だったものは、高い方の「主語」を格表示する「が」が「に」に置き換えられているものである。実験した文47文中38文がこのタイプに属するものである。さらに、このタイプは4つの下位タイプに分類できる。一つは、語順はそのまま維持して「が」が「に」に置き換わる14例である。2つめは、語順がかわり、スクランプリング（かき混ぜ）がおきてかつ、「が」が「に」に置き換わる11例である。3つめは、語順がかわらず、「が」が「に」に置き換えられ、かつ、動詞に伴われる形態素「られ」や「させ」等を誤る6例である。そして、4つめは、スクランプリング（かき混ぜ）がおき、「が」が「に」に置き換わり、かつ、形態素を誤る7例である。それぞれの例を下に示す。

(38) TYPE 2: 「主語」を格表示する「が」を「に」と誤る

A. 語順をそのまま維持したもの

S: ゆうちゃんがねこちゃんにおさかなをたべさせた

R: ゆうちゃんにねこちゃんにおさかな  $\phi$  たべさせた

(実験文 8)

B. スクランプリング（かき混ぜ）がかかったもの

S: ゆうちゃんがありりにこいのぼりをつくってもらった

R: ありりにゆうちゃんにこいのぼり, うん, こいのぼり  $\phi$   
つくってもらった

(実験文 13)

C. 語順は維持して形態素を誤ったもの

S: あいちゃんがさらちゃんにたたかれた

R: あいちゃんにさらちゃんにたたかれた。たたいた。

(実験文 28)

D. スクランプリング（かき混ぜ）がかかり形態素も誤ったもの

S: さらちゃんがかみなりさまにつかまえられた

R: かみなりさんにさらちゃんにつかまれた

(実験文 20)

この種の「誤用」は本実験のなかで、実に全体の81%を占めるものである。その他の「誤用」としては、以下のようなものがあったがいずれも頻度は低い。

まず、Type 3としては、形態素のみを誤り、他には大人の反応と異なるところがない例である。

(39) TYPE 3: 形態素のみを誤る

S: おねえちゃんがありりにしかれた

R: おねえちゃんがありりにしかれた

(実験文 2)

また、「が」格と「に」格がそれぞれ交替した名詞句に付与された例も一例あった。

(40) TYPE 4: 「が」が「に」に交替し、「に」が「が」に交替する

(実験文 15)

S: おねえちゃんがおかあさんに本をかしてもらった

R: おかあさんがおねえちゃんに本  $\phi$  かしてもらった

また、文頭の「を」が「に」に代る誤りも一例あった。

(41) TYPE 5: 「を」が「に」に交替する

(実験文 12)

S: ゆうちゃんがおかあさんにふくをきせてもらった

R: ふくにきせてもらった, おかあさんに

TYPE 2 A に類似したもので、文頭の「が」が「に」に交替し、「に」が脱落するものが一例あった。

(42) TYPE 6: 「が」が「に」に交替し、「に」が脱落し、形態素も誤る。

S : かみなりさんがさらちゃんにつかまえられた。

R : かみなりさんにさらちゃん φつかまれた。 (実験文 25)

タイプ別の頻度は以下のようにまとめられる。産出された各タイプの文の数の合計とその割合を並記する。

産出文のタイプ	受け身	使役	てもらう	合計(%)
TYPE 1(正答)	2	2	1	5 (11%)
TYPE 2 A	4	4	6	14
B	3	1	7	11
C	2	3	1	6
D	3	4	0	7 (81%)
TYPE 3	1	0	0	1 (2%)
TYPE 4	0	0	1	1 (2%)
TYPE 5	0	0	1	1 (2%)
TYPE 6	1	0	0	1 (2%)

上記の表から明らかなように、子どもの産出に関する限り、当該の構文についての大人と同じ反応は、産出された文全体のうちの 11%であり、Type 2の「誤用」が産出された文全体の 81%にのぼることがわかる。それに対し、Type 3から Type 6の「誤用」は、4種をあわせても全体の 8%にすぎない。この結果から、産出に関する限り、以下の「誤用」が特に顕著であることが明らかとなる。

- (44) a. 形態素を誤る  
 b. 項の名詞句をスクランブリングする  
 c. 高い「主語」で「が」で格表示されるべき名詞句が「に」によって格表示される

以下、2.1.で行った理解に関する実験結果と 2.2.で行った産出に関する実験結果をあわせて分析する。

### 2.3. 分析

理解と産出の二つの実験の結果は、一見相反するものである。理解についての実験結果は、子どもが問題となる構文についての文法知識をもつことを示すと考えられる。にもかかわらず、産出の実験結果は、全体の 89% (47例中 42例)で大人とは異なる文を子どもが生成していることから、子どもが問題となる構文について文法をもたないと解釈されうる結果を示している。以下、子どもの「誤り」が産出の面で顕著であることから、(44)にまとめた「誤用」を中心として、これらが真に文法獲得の中間段階を示唆する「誤用」なのか否かについて一つ一つ検証していこう。

まず、第一に形態素の獲得について考える。これは、Type 2と Type 3において形態素の誤りとして観察された事実であるが、実験により採集されたデータを詳細に検討すると、奇妙な現象がおきていることがわかる。

(44 a)に上げた形態素の誤りは、(実験文 2)についての子どもの産出を示すもので、ここでは、「しかられた」とすべきところが「しかれた」となり、誤用とみなされる。しかしながら、同実験の中で、この被験者は(45)に示すように、同じ「しかられる」という動詞について、その正答である語を選択するときもあれば、誤った語を産出するときもあるのである。(45 a)は正答の例で、それ以外は「誤用」の例である。

- (45) a. S : ありりんがおかあさんにしかられた  
 R : ありりんにおかあさんにしかられた (実験文 5)  
 b. S : おねえちゃんがありりにしかられた  
 R : おねえちゃんがおかあさんにしかれた (実験文 2)  
 c. S : おねえちゃんはおかあさんにしかられた



R: おねえちゃんにおかあさんにしからえた (実験文 1)

すなわち、この子どもの被験者は、「しかられた」という大人の語彙について、「しかられた」(正答)、「しかれた」そして「しからえた」という三つの音声表示をもって産出することを、この実験は示している。さらに、同じ子どもがここで問題となる受け身についての理解の実験で全問について大人と同じ反応結果(正答)を示していることから、この子どもにおいて形態素の問題はいわゆる「文法」の知識の問題ではない可能性があると考えられる。

使役についても、形態素そのものの誤りと考えられる例は少ない。例えば、(46 a) や (46 b) のように、形態素が欠如はしているものの、「きがえた」を「きさせた」の意味で、使っていると考えられる例がある。このような例においては、被験者自身が「ゆうちゃん」(被験者本人)を被使役者として同文を産出する際に言い直しているのである。これは、(28 g) について指摘した、Ego-Centric な誤りと同様の要因によるものであって、狭い意味での文法の問題とは独立した問題によると考えられる。また、(46 c) や (46 d) のように「てもらう」を用いた誤用や (46 e) のように使役受け身を用いた誤用も観察された。これらについては、被験者はなんらかの理由で産出しにくい使役形を含む文については、別の動詞や構文を使って同じ意味を成す文に変えて、文を産出しようとしたと考えられる。すなわち、(46 a-e) に挙げたような「誤用」は、狭い意味での文法モジュール外の要因によるように思われる。(46 f-g) にあるように「食べさせる」や「読ませる」などの使役形は大人のそれと同じであることにも注目したい。以上のことから、使役についても、この被験者における形態素の誤りは文法的な要因によるものではないと考えられる。

(46) a. S: ゆうちゃんがおかあさんにパジャマをきさせた

R: おかあさんにゆうちゃんにパジャマをきがえた (実験文 9)

b. S: ありりんがゆうちゃんにパジャマをきさせた

R: ありりにゆうちゃんにパジャマ きがえた (実験文 11)

c. S: さらちゃんがあいちゃんにおやまをつくらせた

R: あいちゃんにあいちゃんにさらちゃんにおやま つくってもらった (実験文 33)

d. S: あいちゃんがさらちゃんにおやまをつくらせた

R: さらちゃんにあいちゃんにおやまをつくってもらった (実験文 37)

e. S: ゆうちゃんがあいちゃんにパンツをはかせた

R: おねえちゃんにゆうちゃんにパンツ はかされた (実験文 32)

f. S: ねこちゃんがゆうちゃんにさかなをたべさせた

R: ゆうちゃんにねこちゃんがたべさせた (実験文 10)

g. S: ありりんがゆうちゃんに本をよませた

R: ありりにゆうちゃんに本 よませた (実験文 34)

では、(44 b) にあげたスクランプリング(かき混ぜ)のおきた例についてはどうであろうか。これに類似したタイプの産出は Harada (1977) においても(47)の例があるとして報告されている。

(47) = (28 e) Scrambling

S: はなこさんがみどりさんにしかられた

R: みどりさんにはなこさんがしかられた (Harada, 1977)

ここで問題になるのは、これが文法上の誤りであるか否かである。ここでは、これらのタイプの子どもの産出は、誤用ではないと考える。その第一の根拠はいうまでもなく、子どもが産出している文(スクランプリング(かき混ぜ)された文)それ自体が非文ではないことにある。

本研究で観察された例は「が」格で表示されるべき「主語」の名詞句が「に」格で表示され、かつ、本来「に」格で表示される名詞句がスクランブル（かき混ぜ）されているものである。

- (48) a. S: ゆうちゃんがありりにこいのぼりつくってもらった  
R: ありりにゆうちゃんにこいのぼりつくってもらった  
(実験文 13)
- b. S: ゆうちゃんがおねえちゃんにパンツかしてもらった  
R: おねえちゃんにゆうちゃんにパンツかしてもらった  
(実験文 14)
- c. S: ゆうちゃんがねこちゃんにバナナを食べさせた  
R: ねこちゃんにゆうちゃんにバナナを食べさせた  
(実験文 29)

この種のタイプの子どもの産出文も文法の問題でないとすると、なにか文法以外の理由によって刺激文とは異なる語順で文を発話していることになる。その理由とは何であろうか。採集された実験結果のテープをおこし、発話全体を詳細に検討すると、子どもがスクランプリング（かき混ぜ）をおこす場合に、一定のパターンがあるようである。

第一に、(48)の例のように、「ゆうちゃん」（被験者本人）が文頭の名詞句として提示される場合に、被験者が本人以外の人物を新情報としてみなして文頭にスクランブルしている例が多い。実験文 47 文中、スクランプリング（かき混ぜ）がおきている例は受け身文で 16 文中 6 例（38%）、使役文で 14 文中 5 例（36%）、そして「てもらう」文で 17 文中 8 例（47%）で、スクランプリング（かき混ぜ）をおこした文は全体で 19 例である。その中で実験文に「ゆうちゃんが」という名詞句を含むものは 11 例ある。そして、その例全てにおいて、(48)のようなスクランプリングがおきているのである。

さらに、ゆうちゃん（被験者本人）という名詞句が、そもそも刺激文の

中で文頭でない場合は、こどもは、スクランプリング（かき混ぜ）をおこさない。「が」格を「に」格にするのみである。

- (49) S: ねこちゃんがゆうちゃんにバナナをたべさせた  
R: ねこちゃんにゆうちゃんにバナナたべさせた (実験文 35)

第二に、スクランプリング（かき混ぜ）をおこしている 19 例の中で 8 例が上記以外の要因によると考えられるが、その要因を考えてみよう。「ゆうちゃん」（被験者本人）以外の名詞句が刺激文に含まれており、かつスクランプリング（かき混ぜ）がおきている例は、以下のようなものである。

- (50) a. S: さらちゃんがかみなりさまにつかまえられた  
R: かもなりさんにさらちゃんにつかまれた (実験文 20)
- b. S: さらちゃんがゆうみちゃんにしかられた  
R: ゆうみちゃんにさらちゃんにしかれた (実験文 21)
- c. S: パンダさんがくまさんにかまれた  
R: くまさんに わに、じゃなくてパンダさんにかまれた  
(実験文 23)

これらの実験のコンテキストを詳細に検討すると、実に興味深い事実が判かる。例えば、(50 a) と (50 c) のコンテキストには共通性がある。(50 a) と (50 c) の実験文を与える直前のコンテキストをみながら、スクランプリング（かき混ぜ）がおきた要因について考えてみよう。(50 a) の文にひき続いて (50 b) の文が産出されているが、(50 a) の文が実験される直前のコンテキストから (50 b) の文が産出されているところまでは、以下のような会話が行われている。

- (51) 実験者: じゃ、ねえ。さらちゃんが魔法使いのおばあさんにつかまれ

た(っていってみて)。ちょっとかえよか。さらちゃんがかみなりさまにつかまれた。

被験者：いやだ

実験者：いってごらん

被験者：かみなりさんにさらちゃんにつかまれた

実験者：じゅあ、ね。さらちゃんがゆうみちゃんにしかられた(っていってみて)

被験者：ゆうみちゃんにさらちゃんにしかれた

ここで、実験者が、(50 a)の文をひきだす刺激文を与える直前に、「さらちゃん」についての文を被験者に与えていることがわかる。同様に、(50 c)の文を与える直前のコンテキストを調べてみよう。

(52) 実験者：パンダさんが、わにさんにたべられた(っていってみて)。

被験者：たべないよ、パンダ。

実験者：はい。パンダさんがくまさんにかまれた。

被験者：くまさんに？ くまさんに、わに、じゃなくてパンダさんにかまれた

この例でも、実験者が(50 c)の文をひきだす刺激文を与える直前に、「パンダさん」についての文を与え、被験者がパンダについての対話をしていることがわかる。

これらに共通する特徴は、「さらちゃん」や「パンダ」が談話の中で中心となる情報であり、話題として前置されている(スクランブルされている)名詞句は、そのとき新たに与えられた情報であることである。

この特徴は、(48)と共通するものであろう。すなわち話題となるものが文の中で一定のきまりをもってあらわている例と考えることができるように思われる。自分と自分以外の人物が名詞句として文に在るときは自分以外

の人物を示す名詞句、また、自分以外の人物二人が名詞句としてあるときは、談話に新たに登場した名詞句を文頭におく例が多い。

以上のことから、「スクランプリング」をされた(48)のように産出された文は「誤用」ではなく、むしろ、この被験者である4歳の子どもは、ある一定の規則に従ってかきませ文を作っていると思われる。したがって、子どもの文法獲得の中間段階を直接反映しているのは、主語の名詞句で「が」によって格表示されるはずのものが「に」によって格表示されるケースに限られるようである。以下、(44 c)の「誤用」を裏付ける子どもの文法について考察する。

### 3. 複合述語がとる「主語」の名詞句における誤用

#### 3.1. 仮説

2節では、実証的な研究(実験1と実験2)によって、大人とは異なる子どもの発話が見られたことを報告し、その中で、子どもの文法を反映すると思われるものは(53 c)であることを論じた。(53 c)の具体的な例は(54)に示すようなものである。

(53)=(44)

a. 形態的な誤り

b. スクランプリングをする

c. 高い方の「主語」の名詞句について「が」で格表示すべきところを「に」とする

(54) S: ねこちゃんがゆうちゃんにバナナをたべさせた

R: ねこちゃんにゆうちゃんにバナナ  $\phi$  たべさせた (実験文 35)

実験2では、(53c)のタイプの「誤り」が頻度の高いものである。しかし、実験2が産出を通じて子どもの文法能力を探る実験であることから、この種の「誤り」についても、それがいわゆる「文法」の問題なのか、「産出」の問題なのかを、慎重に考える必要がある。実験1の結果が、子どもが複合述語を含む文を理解することを示すことから、以下の可能性を指摘する。

第一の仮説としては、この種の「誤り」が産出の問題であり、文法自体の中間段階を示すものではないとするものである。この仮説は、(53c)の問題が産出上のものであると考えるものであるが、この要因としてはいくつかの可能性がある。まず考えられる可能性は、「言い誤り」の分析上よく指摘される、「文中で特定の位置にある音をもったものに引かれる」現象とするものである。具体的には、「に」音に同化する形で「が」格が「に」格になるというものである。この可能性について、実験3で検証する。また、この仮説は、もし、大人の「言い誤り」と子どもの「言い誤り」が共通するものであれば、大人においても同様の「言い誤り」があることを予測する。

第二の仮説は、この種の「誤り」が文法獲得の中間段階を示すものであるとするものである。この仮説は、子どもが理解ができるという実験結果と矛盾するものではない。獲得中間段階の構造が、大人と異なるものであっても理解をする上には大人と同じ解釈をする例がいくつか報告されている。例えば、(35)に示したように、子どもが「象さんが食べたりんご」という関係節について大人と同じ理解を示しても、産出においては「象さんが食べたのりんご」というように大人の産出とは異なる例を発話する場合がある。したがって、子どもが当該の文を理解できる事実のみでは、必ずしも、当該の文の構造の獲得していることを証明できない。

後者の第二の仮説は、(53c)の問題が文法上の問題であるとするものであるが、この要因としては、更に大きく二つの理論的可能性がある。一つは、子どもの格付与のメカニズムが大人のそれとは異なるというものであ

る。いま一つは、子どもの格付与のメカニズムは大人のそれと同じであるが、構造が異なるというものである。すなわち、複合述語の項の名詞句が在る場所が大人と異なるがために、その異なった場所で、(大人と同じ)格に関する文法に基づき「に」格を付与するというものである。この可能性については、実験3及び実験4で検証する。

### 3.2. 仮説1の検証

本節では、仮説1について検証する。すなわち、被験者が複合述語文を産出する上で生成する(54)に示すような「誤り」が、産出上の運用の問題である可能性について、実験的に検証する。

#### 3.2.1. 実験3：単純動詞と後置詞を含む文における「が」格の表れ方

問題となる(54)の例文をもう一度みてみよう。

- (54) S：ねこちゃんがゆうちゃんにバナナをたべさせた  
R：ねこちゃんにゆうちゃんにバナナ  $\phi$  たべさせた

この例は、実験者(S)が被験者(R)に複合述語を含む文をくり返して産出させる実験において、子どもが「が」格を付与すべき主語の名詞句に対して、「に」格を付与することを示している。もし、(54)のような「誤った」文を子供が生成する理由が子どものもつ文法になく、産出運用上の問題だとすると、まず考えるもっとも単純な仮説は、隣接する名詞句に付けられた「に」に引かれて(厳密には、なんらかの理由で、「に」のほうがsalientであるがためにそれに引かれて)、高い方の主語の名詞句も「に」を「誤って」付与するというものである。

もし、高い「主語」で「が」で格表示されるべき名詞句が「に」によって格表示される「誤り」が、上記の理由に起因するものであるならば、単

純動詞と共起する後置詞「に」も同様の効果を示すことが予測される。つまり、(55)の文をくり返して産出を求められた被験者(子ども)は、同様の理由で、(56)に示すような「に」の重複が見られる文を産出することが予測される。

- (55) a. ゆうちゃんがありりに写真をみせた  
b. おかあさんが大学に行った
- (56) a. ゆうちゃんにありりに写真をみせた  
b. おかあさんに大学に行った

(55 a)において、述部の「写真をみせた」対象が「ありりん」であり、そこに付けられた「に」は、後置詞の「に」である。子どもは、このようにいわゆる「格」ではない「に」が表れる場合にも、音が同じであるがために、主語に「が」格を付与すべきところを「に」を「誤って」付与して文を産出するのであろうか。以下、この予測が正しいものか否かについて実験的研究を行う。

### 3.2.2. 方法

「が」格を「に」格とする「誤り」が、文中の同じ音をもった他の「に」格にひっぱられる「言い誤り」であるかどうかを検証するため、実験2と同様、repetition taskを用いて実験1及び2と同じ被験者を対象に産出を引き出す実験を行なう。刺激文は単純動詞と共起する後置詞の「に」を含む(57)のような文(全13文)である。

- (57) a. ゆうちゃんがありりに写真をみせた  
b. おかあさんが大学に行った

実験文については(58)を参照されたい。

### 3.2.3. 結果

複合述語を含まない文の repetition test の刺激文(S)と被験者の反応(R)は(58)に示す通りである。数字は提示された順序を示している。また、下線は刺激文と異なる反応の場所を示す。実験2で述べたように、この被験者は一貫して「が」格を「だ」として構音している。ここでは、実験2と同様、「だ」として発話されたものを「が」格であるとする前提にたち、実験結果を検討する。

- (58) ① S: ゆうちゃんがありりに写真をみせた。  
R: ありりんがゆうちゃんに写真をみせてもらった。
- ② S: さらちゃんがゆうちゃんにプレゼントをあげた。  
R: さらちゃんがゆうちゃん  $\phi$  プレゼント  $\phi$  あげた。
- ③ S: ゆうちゃんがさなちゃんに手紙を送った。  
R: さらちゃんが、じゃなくて、ゆうちゃんがさらちゃんにお  
てがみくれた。
- ④ S: おかあさんが大学にいった。  
R: おかあさんがだいがくがいった。
- ⑤ S: ゆうちゃんがおふろに入った。  
R: ゆうちゃんがひとりでおふろ  $\phi$  入った。
- ⑥ S: おかあさんがありりに本をもらった。  
R: ありりんが おかあさんに本  $\phi$  くれた。
- ⑦ S: ゆうちゃんがさなちゃんに手紙を書いた。  
R: ゆうちゃんが、じゃなくて、さなちゃんがゆうちゃんにお  
てまみ  $\phi$  くれた。
- ⑧ S: おばあちゃんがコップに牛乳をいれた。  
R: おばあちゃんがコップににゆうにゆう  $\phi$  いれた。

- ⑨ S : おかあさんが冷蔵庫にジュースをいれた。  
R : おかあさんが がジュースがいれた。
- ⑩ S : ありりんがおかあさんに聞いた。  
R : ありりんがおかあさんにきいた。
- ⑪ S : おかあさんがゆうちゃんにおりがみをくれた。  
R : おかあさんがゆうちゃんにおりまみ がくれた。
- ⑫ S : ありりんがおねちゃんにおもしろい話しをした。  
R : ありりんがおねえちゃんにおもしろいおはなし がした。
- ⑬ S : ありりんがゆうちゃんにおもしろい本を見せた。  
R : ありりんがゆうちゃんにおもしろい本 がみせた。

まず、第一に、実験2で観察された(59)のようなタイプの反応はこの実験3では全く観察されなかった。

- (59) a. S : ゆうちゃんがありりに写真をみせた  
R : ゆうちゃんにありりにしゃしんをみせた
- b. S : おかあさんが大学に行った  
R : おかあさんにだいがくにいった

実験上の理由や産出運用に起因して主語の「が」格を「に」格とするのであれば単純動詞と共に後置詞「に」も同様の効果を示すことが予測されたが、実験の結果、実験者(S)の文をくり返すことを求められた被験者(R)は、(59)に示すような「に」の重複する文は全く産出しないのである。

本実験で観察されたパターンは、以下のように分類される。まず、明らかに格の獲得の面から正答とみなされるものは、以下のとおりである。

- (60) TYPE 1 : 正答
  - a. S : ありりんがおかあさんに聞いた  
R : ありりんがおかあさんにきいた (実験文 10)
  - b. S : ありりんがゆうちゃんにおもしろい本を見せた  
R : ありりんがゆうちゃんにおもしろい本 がみせた (実験文 13)

(60 a)のような例は正答である。また、(60 b)のように、「が」格と「に」格を正しく産出し、かつ「を」格が音形を伴わずにあらわれるものも、この種の抽象格は大人においても落とすことができるために、ここでは正答とみなす。(60 a)のような例は1例のみで、(60 b)のような例は、3例である。これらは、主格「が」と「に」格はいずれも誤りがなく、かつ、文中の単純動詞が正しく産出された例である。

また、主格「が」と「に」格はいずれも誤りがなが、文中の動詞が正しくくり返されなかった例も2例ある。

- (61) S : ゆうちゃんがありりに写真をみせた  
R : ありりんがゆうちゃんに写真をみせてもらった (実験文 1)

実験2において詳述したように、この種の複合的な動詞とそれに伴う項の移動の「誤用」については、ここでは文法以外の要因によると考える。したがって、(61)のような「誤り」も格に関しては「正答」の一部とする。したがって、大人の文法と同様、「が」格と「に」格の格のメカニズムを子どもが文法知識としてもっていることを示していると考えられる例は、上記の例を含めて9例(全体の70%)である。

先に、子どもが「を」格を(正しく)脱落する特徴があることを述べたが、正答と数えた9例のうち、目的格の「を」格をふくむ刺激文は8例あり、その8例中7例で「を」が脱落している。この事実は、子どもが抽象

格が音形を持たずにあらわれることを知っており、ひいては「を」格のよ  
うな抽象格の特徴を既に知っていることを示唆するものである。

この格の脱落 (Case drop) の特徴は、(62)に示すように「に」格について  
も見られた。これを Type 2 とする。(62)がその例である。

(62) TYPE 2: 「が」格は正しく産出するが「に」格を落とす

a. S: さらちゃんがゆうちゃんにプレゼントをあげた

R: さらちゃんがゆうちゃん  $\phi$  プレゼント  $\phi$  あげた

(実験文 2)

b. S: ゆうちゃんがおふろに入った

R: ゆうちゃんがひとりでおふろ  $\phi$  入った

(実験文 5)

「に」格を落としたものは上記の 2 例 (全体の 15%) である。

また、Type 3 として、(63)に示すように主格の「が」格をくり返して、「に」  
および「を」で表すべきところを「が」格として「誤用」する例がそれぞ  
れ 1 文ずつ合計 2 例 (全体の 15%) あった。

(63) TYPE 3: 「に」および「を」であらわすべきところを「が」とする

a. S: おかあさんが大学にいった

R: おかあさんがだいがくがいった

(実験文 4)

b. S: おかあさんが冷蔵庫にジュースをいれた

R: おかあさんがジュースがいれた

(実験文 9)

### 3.2.4. 分析

実験 2 で複合述語文を被験者にくり返して産出させた際に頻繁に見られ  
たパターンは、実験 3 では全くみられなかった。すなわち、複合述語を伴  
わない文では「に」の音をもつ後置詞を含む文においても、「が」格を「に」  
格と「誤る」ことはなかった。この実験結果は、複合述語を含む文におい

て「が」格が「に」格に変わる「誤り」が、音が引き金となる産出上の「言  
い誤り」ではないことを強く示唆するものである。

「に」格のみならず、一般に、特定の場所の音に引かれて主格の「が」  
格が「言い誤られる」事實は、この実験では見られないことも附記するこ  
とができる。たとえば、(64)にみられるように「を」格を含む刺激文を与え  
られたこどもが、「を」格に引かれて「に」や「が」を「を」とすることは  
ない。

(64) S: ゆうちゃんがありりに写真をみせた

R: ありりんがゆうちゃんに写真をみせてもらった (実験文 1)

このことも「に」格の重複が単に音による「言い誤り」ではないことを間  
接的に支持する事実であるように思われる。

また、子どもが既に格を獲得している可能性を示すものに、格の脱落を  
「が」格ではおこさないにもかかわらず、「を」格において多くおこす事実  
がある。この子どもは、「に」格についても、ある特殊な動詞に限り、格を  
脱落させている。(65)の例を参照されたい。

(65) a. S: さらちゃんがゆうちゃんにプレゼントをあげた

R: さらちゃんがゆうちゃん  $\phi$  プレゼント  $\phi$  あげた

(実験文 2)

b. S: ゆうちゃんがおふろに入った

R: ゆうちゃんがひとりでおふろ  $\phi$  入った

(実験文 5)

「に」格が省略されていた 2 例における動詞は「あげる」と「入る」であ  
る。「に」格がいわゆる格助詞であるか後置詞であるか区別することは容易  
ではないが、これらの動詞が、Sadakane & Koizumi (1995) において、  
格助詞の「に」格を伴う動詞であると分類されている点は興味深い<sup>13</sup>。すな

わち、後置詞の「に」ではなく、動詞によって与えられる文法格の「に」のみを脱落させている可能性がある。

先に述べたように、目的格の「を」が頻度として多く脱落された事実は複合述部において、格の誤用を示す4歳半ばから後半の子どもが、同時期に、動詞によって付与される文法格とそれ以外の要素（「が」及び後置詞）を明確に区別していることを示している。

実験3の結果は、問題としている「に」の誤用が、文法に基づくものであることを示唆するが、一方で、この実験ではいわゆる「言い誤り」に入る可能性がある新たな例が観察された。Type 3で分類されている実験文④と実験文⑨である。この2例では、主語の「が」格の影響で「に」及び「を」が「が」と発音されたように見える。しかし複合述語文の際に見られたような「が」格が「に」格に変わる「誤り」に比べると頻度的にも少ない。これらについての分析は今後の課題としたい。

以上、本実験では、単純動詞を含む文では複合述部の文において頻繁に観察された「に」格の「誤用」が起こらないことを直接的に示した。また、格のメカニズムが既に獲得されていると考えられる証拠として、抽象格である目的格の「を」格のように、大人の文法において、その音を脱落できるものを、子どもも脱落したことについても論述した。

最後に、複合述部文において、主格の「が」格を「に」格とする「誤用」が産出の問題でない場合、大人はこの種の「言い誤り」をあまり起こさないことが予測される。これについては、今後の検証が待たれるところである。

### 3.3. 仮説2の検証

#### 3.3.1. 実験4：「が」格の獲得

前節では、(66)にみられるような格の「誤用」例が、産出上の「言い誤り」によるとする第一の仮説に対して反証となる事実について論じ、この問題

が文法の問題に起因される可能性を示唆した。

(66) \*ねこちゃんにゆうちゃんにバナナたべさせた

(66)のような文を子どもがなぜ生成するのかについて考える上で、第二の仮説として挙げたものは、この種の「誤り」が文法獲得の中間段階を示すとするものである。もし、これが文法の問題であるとする、更に二つの可能性がある。一つは、子どもの格付与が大人のそれとは異なるというものである。いま一つは、子どもの格付与のメカニズムが大人のそれと異なるのではなく、文構造が異なるというものである。すなわち、複合述語の項の名詞句が在る場所が大人と異なるがために、異なった場所で、(大人と同じ)格に関する文法に基づき「に」格を付与するというものである。実験4では、「が」格のメカニズムそれ自体が未獲得であるか否かについて実証的に探る。

#### 3.3.2. 仮説

実験4では、「が」格のメカニズムそれ自体が未獲得であるか否かを検証するために、主に3種の実験を行う。まず第一に、単純動詞を含む文において「が」格が「正しく」付与されるか否かをテストする。(66)のような文を生成した被験者が(67a)のような文についても、主語の「が」格を「に」格として、(67b)のように発話するか否かについて、実証的に調査する。

(67) a. ねこちゃんがバナナをたべた

b. \*ねこちゃんにバナナをたべた

もし、(67)のような文を子どもが発話するとすれば、子どもは「が」格の付与が未獲得であることを示すと考えられ、(66)のような非文も格付与のメカニズムが獲得されていないことに基因すると説明されうる。



第二は、格の性質に関する知識の有無について、格脱落の特徴を手がかりに調査する。実験3において、音声実現がなくとも格付与がなされるような抽象格を子どもも脱落させることが指摘された。統語理論研究の中で、(東京方言では)音が同じ「が」であっても、統語的には異なる性質をもつ「が」格があることが解明されている。たとえば、(68 a)に示す目的語の「が」や(68 b)における大主語の「(名古屋)が」がそれである。

- (68) a. ピカチュウがほしい  
b. 名古屋がお祭りがおもしろい

(69)に見られるように、大人の文法において、目的格の「が」格の脱落は(70)に示された主格の脱落に比較すると自然である。これは、目的格の「が」格が主格の「が」格とは異なり、述語によって与えられている抽象格であるために、音形を持って現われる必要がないことによる。

- (69) a. 私はりんごが/φ 食べたい。  
b. 君は富士山が/φ 見えた?  
c. 君はどんな言葉が/φ わかるの?  
d. 何が/φ 見えた?

- (70) a. 誰が/\*φ その本買ったの? (Saito, 1982)  
b. あ、弟が/\*φ 来た

また、(68 b)の例は、いわゆる「大主語」の「が」を含む文である。総記(exhaustive reading)の読みをもつ大主語の「が」(「名古屋が」)と叙述の「が」(「お祭りが」)は、同じ「が」という音を持つ格であるにも関わらず、その格付与は統語的には区別される方法でなされていると考えられる。吉村(1994)は、熊本方言がこの仮説を支持する経験的証拠を示すこ

とを指摘している。吉村(1994)によると(71)に示すように、熊本方言においては叙述の主語は所有格と同じ「の」であらわされるが、大主語は「が」であらわされる。

- (71) a. 太郎の娘の昨日結婚した(太郎の娘が昨日結婚した)  
b. \*熊本の馬肉のうまか(「の」が可能になる読みは所有の意味のみ)  
c. 熊本が馬肉のうまか

この事実は、東京方言においても、「叙述の主語」と「総記の大主語」が同一の統語メカニズムに基づいて「が」を付与されているとは考えにくいことを経験的に示すものである。

以上のような大人の文法に基づいて考えると、たとえば(68)のような例に対して、子どもが産出する文は(72)のようなものであると予測される。もし、子どもが格に関する知識をもっていれば、目的格の「を」を脱落させるように、目的格の「が」を脱落させる可能性があることを予測する。一方、多重主語文の場合はいずれの「が」格も、大人の文法では脱落することはできないため子どもも脱落させないことが予測される。

- (72) a. ピカチュウ φ ほしい  
b. 名古屋がおまつりがおもしろい

実験3で、大人で音として実現しなくても格付与がなされるような抽象格を子どもも省略することが示唆されたが、目的語の「が」格についても同様な結果が得られるものか否かを、目的語の「を」格や多重主語構文の「が」格と比較して検証する。

第三の実験としては、前の二種類の実験のコントロールの役割を果たすものとして、明確な後置詞がどのように主語の「が」格と区別されるのかを調査する。具体的には(73)のように後置詞の「で」を含む刺激文2文と目

格的「を」を含む刺激文3文を用いて、格のメカニズムについての子どもの知識をテストする。

(73) ゆうちゃんは水彩で絵をかく (実験文16)

また格でも後置詞でもない「が」(例えば「まちがえ」の「が」と、いわゆる「が」格とを区別しているのかについて検討する。ここでは、被験者が、一貫して「が」格を「だ」として構音していることに注目する。もし、「が」格のみを「だ」音で実現させ、語中の「が」音は「が」として構音するのであれば、子どもが格とそれ以外の「が」を統語的に区別していることになる。このタイプの刺激文は4文である。(74)のような刺激文には、格としての「が」と、名詞句「まちがえ」の中の「が」があるが、被験者が、両者を区別することなくいずれの「が」も「だ」とするのかを調査する。

(74) まちがいがあるよ (実験文7)

### 3.3.3. 方法

実験4では、前実験と同様、4歳7ヶ月の子ども(ゆうこ)を対象にして、repetition taskの手法を用い、単純動詞と伴に現われる主語の「が」格が「に」格であられるか否かを調査する。特に以下のような要素を含む刺激文を被験者に口頭で伝え、くり返して産出させる。

- (75) a. 単純動詞と共起する主格の「が」  
 b. いわゆる目的格の「が」格  
 c. 多重主語構文における「が」格  
 d. 目的格の「を」格  
 e. 後置詞「で」

f. 「が」格以外の「が」音

実験上の都合で実験文の数が一定ではないことが本実験の問題であるが、これらの項目について子どもがどのような産出をするのか、傾向を掴むべく調査する。全実験文と結果についてはAppendix IIIを参考にされたい。

### 3.3.4. 結果

単純動詞と共起する「が」が「に」であられるのか否かについての実験的結果は以下のとおりである。以下、三種の実験について、(75 a-f)に示した刺激文のタイプ別に、結果を整理する。

#### 3.3.4.1. 単純動詞を含む文における主語の「が」格

複合述語文の産出に見られた、動詞の外項の「が」を「に」としてしまふ(66)のような「誤り」は、実験4において皆無であった。つまり、「が」を「に」とする問題は、少なくとも4歳半ばから後半という文法獲得後期の時期には、単純動詞の場合は全くみられず、複合動詞の場合にのみ生じる問題であることがこの実験により明らかになった。

産出された単純動詞を含むテスト文9文の中で、「が」格が正しく獲得されていると判断できるものは、7文である。この7文のうち5文は(75)に示すように、「が」格を「だ」として構音するものである。これらについては、実験2及び3と同様、正答とみなすが、ここでは実験2及び3と異なり構音されたとおりの音声を表記する。

- (76) S: ゆうちゃんががお手伝いする (実験文3)  
 R: ゆうちゃんだおてちゅだいちゅる

残りの2例については、主格の「が」を主題の「は」にしたもの1例(77 a)と、主格の「が」を落としたものが1例(77 b)である。

- (77 a) S : ゆうちゃんが何がわかるの? (実験文 10)  
 R : ゆうちゃんはなに  $\phi$  わかるの?
- (77 b) S : おねえちゃんがピカチュウがほしいの? (実験文 11)  
 R : おねえちゃん  $\phi$  ピカチュウ  $\phi$  ほしいの?

この2例については、のちに述べる理由に基づいて「正答」と考える。以上の7例が全体の78%となる。

残る22%は、(78)のように主格の「が」を「を」とする「誤り」である。9例中2例がこのタイプに属するものである。

- (78) S : ありりんが絵を書いた (実験文 1)  
 R : ありりんを絵  $\phi$  書いた

この「誤用」は実験2と実験3で観察されなかったものであり、これらについては、のちに分析を加える。

### 3.3.4.2. 主格の「が」格以外の「が」格の獲得

いわゆる目的格の「が」格については、3つの刺激文によりテストをおこなったが、予測どおり、3例すべてにおいて格脱落が見られた。(79)はその一例である。

- (79) S : ゆうちゃんが何がわかるの? (実験文 10)  
 R : ゆうちゃんはなに  $\phi$  わかるの?

一方、(75c)の多重主語構文における「が」格は、予測に反し、格が脱落する文があった。例えば(80)のようにいわゆる大主語にあたる「が」格が「の」に変わり、叙述の「が」が落ちたものが2例あった。また、(81)のようにどちらの「が」格も脱落したものが2例あった。

- (80) S : 保育所がごはんがおいしい? (実験文 12)  
 R : はいくしょの ごはん  $\phi$  おいしい
- (81) S : やまさとがおまつりがおもしろい (実験文 13)  
 R : やまさと  $\phi$  おまつり  $\phi$  おもしろい

(80)及び(81)については、3.3.5.で議論する。

### 3.3.4.3. 「が」格以外の格や後置詞と格以外の「が」の獲得

目的格の「を」格については3例についてテストしたが、音形をもって繰り返したものは全くなく、3例すべて(82)に見られるように脱落した。これは実験2及び実験3からも予測されたことである。

- (82) S : ゆうちゃんは水彩で絵をかく (実験文 16)  
 R : すいさいでえ  $\phi$  かく

一方、後置詞の「で」を含む2例では、どちらの例においても(83)のように、「で」が落とされることなく、そのままの音声をもってあらわれている。これは目的格の「を」格や目的格の「が」格と対照的である。

- (83) S : ゆうちゃんはベッドでねる (実験文 15)  
 R : ゆうちゃんはベッドでねる

次に、「が」格以外の「が」音について見てみよう。これは、(76)で示したような「が」格を「だ」と構音する現象が、格以外の「が」音においても見られるものかどうかを調査したものである。面白いことに被験者はすべての刺激文4例において「が」音を産出しており、「が」音を「だ」と構音することはなかった。(84)から(86)に示されるように、「が」格と「が」音は明

確に区別されていた。

- (84) S: まちがいがあるよ (実験文7)  
R: まちがいだあるよ
- (85) S: ガラスがきれい (実験文5)  
R: ガラスだきれい
- (86) S: がんこちゃんてテレビ知ってる (実験文8)  
R: がんこちゃんてテレビ知ってる

#### 3.3.4.4. 実験4の結果のまとめ

実験4の結果をまとめると、単純動詞と共起する主格の「が」格の正答率は78%であり、実験2の複合述語文で多く観察された主語の「が」格を「に」格とする「誤り」は皆無であった。しかし、実験2及び実験3では見られなかった「が」格を「を」格にする「誤り」が2例あった。

格脱落については、予測どおり目的格の「を」格を3例すべてで脱落した。また実験4ではいわゆる目的格の「が」及び多重主語の「が」についても調査したが、目的格の「が」は3例すべてで格が脱落した。一方、予測に反し、多重主語文については、大主語を「の」で格標示し、叙述の「が」格を脱落させる例が2例あり、また、大主語の格も叙述の「が」格も落とす例が2例であった。これらについては次節で分析を加える。後置詞が脱落することはなかった。

また、この被験者は「が」格を音声実現するときは一貫して「だ」と構音しているにもかかわらず、格以外の(語中の)「が」は決して「だ」と構音することはなかった。

#### 3.3.5. 分析

実験4では、実験2の複合述語文の産出で子どもが数多く見せた(86)のような「誤り」が、「が」格を付与するメカニズムそのものが未獲得であることによるとする仮説を検証した。実験3の結果からも予測されたように、単純動詞とともにあられる「が」格が「に」格になる「誤り」は皆無であった。また、実験4でも子どもは「が」格を「だ」と構音したが、格以外の「が」音(たとえば語中の「が」)は「だ」とならず、格でない「が」音と「が」格は明確に区別されていることが明らかとなった。これらの事実は、子どもが単純動詞の外項に正しく「が」格を付与することができることを直接的に示すものである。

更に、子どもが格の特徴を既に獲得していることを示す証拠として、格脱落に注目して実験を行った。その結果、大人の文法で格を音的にあらわさないものについては、子どもも落として産出するCase dropの現象が、目的格の「を」格のみならず目的格の「が」格においても見られた。これはこの被験者が目的格の「が」格が、主格の「が」格とは異なり、述語によって抽象格を与えられる抽象格であるために、音形を持って現われる必要がないことを知っていることを示していると考えられる<sup>14</sup>。

主格の「が」格に対する反応のうち、主題の「は」にしたものが1例と落としたものが1例あった。(87)が前者の例である。

- (87) (=77 a)  
S: ゆうちゃんがが何がわかるの? (実験文10)  
R: ゆうちゃんはなにわかるの?

(87)の刺激文における「ゆうちゃんが」の「が」は、述語が状態性を持つため、いわゆる総記の読みの「が」であると考えられる。すなわち、他の誰でもなく「ゆうちゃんが」何がわかるかを尋ねた文である。一般的に、総記の「が」は総記の読みを許す文脈がなければ、不自然さを伴う。実験2

では、このように「が」を「は」として繰り返すことは見られなかったが、(87)の例では、子どもはより自然な「は」の方を選んだと考えることができる。実験2における刺激文は、受け身、使役、「てもらう」とすべて非状態的な述語であったために、いわゆる中立叙述の読みが可能であったと考えられる。

もしこの議論が正しければ、一見、主格の「が」が脱落しているように見える(88)は、実験上の文脈として話題の「は」が脱落したと考えることが可能である。

(88) (=78)

S: おねえちゃんがピカチュウがほしいの? (実験文 11)

R: おねえちゃん はピカチュウ はほしいの?

この説明が正しければ、(87)や(88)の例については、格の「誤り」ではないと考えられる。むしろ、文脈において総記の読みが適切でない場合は、別の格に変えて産出する知識をもっていることを示すものとなる。

多重主語文においては、大人の文法と同様、格脱落をしないことを予測したにもかかわらず、子どもが格脱落をおこなっている。6文についてテストをおこなったが、そのうち、4例においては、「が」の脱落がみられた。例えば、いわゆる大主語の「が」格が「の」に変わり、叙述の「が」が脱落するという反応が(89)と(90)の2例みられた。また、どちらの「が」格も脱落する例が(91)と(92)の2例あった。それぞれを詳細に検討してみよう。

(89) S: 保育所がごはんがおいしい? (実験文 12)

R: はいくしょのごはん はおいしい

(90) S: ゆうちゃんの部屋が冷房がさむい (実験文 14)

R: ゆうちゃんのへやのれいぼう……はさむい

(91) S: やまさとがおまつりがおもしろい (実験文 13)

R: やまさと はおまつり はおもしろい

(92) S: 保育所が鉄棒がおもしろい (実験文 17)

R: はいくっしょって ああ、あった、あった、てつぼうおもしろい

S: 保育所が鉄棒がおもしろい

R: はいくしょはてつぼう はおもしろい

大主語については、「の」格に変わる文が2例あり、「が」を脱落するものが2例ある。ところが、いずれの例も、刺激文における2つの「が」格のうち、大主語はいわゆる総記の読みになることに注目されたい。(87)及び(88)について述べたように、総記の読みは文脈がなければ、自然さに欠ける。子どもは総記の「が」格をさけ、「が」格を「の」格に変えたり、大主語の「が」を主題の「は」として脱落したのではないだろうか。大主語がいわゆる aboutness condition によって認可されるものと考え、大主語をより自然な主題の「は」でおきかえ、またそれを脱落させたと考え、これは妥当であると思われる<sup>15</sup>。

次に大主語ではなく、2番目のいわゆる叙述の「が」の脱落について例検討しよう。(89)及び(90)に関しては、叙述の「が」が脱落しているように見えるが、実はこれらの場合も、脱落しているのは主題の「は」であるように考える可能性がある。(93)において、主題の「は」は脱落してもしなくても共に自然な読みをもつが、「が」格を伴う文では総記の読みになる。

(93) a. はいくしょのごはんは はおいしい (実験文 72 参照)

b. はいくしょのごはんがおいしい (総記の読み)

(94) a. ゆうちゃんの部屋のれいぼうは はさむい (実験文 73 参照)

b. ゆうちゃんの部屋のれいぼうが寒い (総記の読み)

(91)と(92)の反応例(R)についても同様のことが考えられる。大人の文法においては、多重主語構文の「が」格の両方を落とすとかなり不自然になる。しかし、(91)と(92)の両文においても、実験で提示された文脈では総記の読みがしづらいために、話題化し、「は」を脱落させたと考えることができる。

- (95) a. やまさとおまつりがおもしろい      (=90) (実験文 13)  
 b. やまさとはおまつりはおもしろい  
 c. 保育所が鉄棒がおもしろい      (=91) (実験文 17)  
 d. 保育所は鉄棒はおもしろい

このように、多重主語構文に関しては、多重主語をとる述語が状態性という性格をもつために、「が」格のままでは総記の読みを強制する場合が多い。しかし、実験が repetition task であり、総記の読みをしにくい状況であったために、より自然な話題化を適用し、話題の「は」を脱落する傾向があると考えられる。すなわち、予測に反しておきた多重主語文における格脱落は実験上 (repetition task) の問題であったことに帰着できるように思われる。この仮説によれば(99)–(92)の実験結果は、子どもが「総記」の読みの知識をもち、さらに話題の「は」が脱落できることを知っていることを示していることになる。

以上の考察から、目的格の「が」格や「を」格をはじめ話題の「は」等、大人の文法において脱落できるものを、子どもも脱落させており、ここで見られた「脱落」は文法の未獲得によるのではなく、むしろ子どもが格とその音声的実現に関して大人と同じ知識をもっていることを示していると考えられる。この結論は更に、「が」格以外の格や後置詞についての実験からも裏付けられる。目的語の「を」とは対照的に、後置詞の「で」については全く脱落することがなかったが、これは子どもが、後置詞が格助詞とは異なり音形を伴って表われなければならないことを知っていることを示唆している。

残された問題としては、「が」格に対する反応のうち、主格の「が」を「を」とした「誤り」がある。この反応については、これらが実験文の提示順番上では最初の2文であったことや、前のふたつの実験ではこの種の誤りがまったく見られなかったことから産出上の問題と考えられるが今後の研究課題としたい。

以上、主格の「が」格について検討したが、「が」格が未獲得であるという可能性は否定される。子どもは外項に「が」格が与えられることのみならず、目的格の「が」格や多重主語文における「が」格など、さまざまな文における「が」格について、単純動詞の場合には、大人の文法とほぼ同じ文法を獲得していると考えられる。

また、語中の「が」が一貫して「だ」にならないことは、子どもが「が」の構音ができることを示すだけでなく、積極的な理由があって、「が」格の一部については「だ」格としていることを示唆する。その理由としてもっともありうる仮説は、INFLが与える格はすべて「だ」とするものである。それは文末の「だ」と一致するものである。事実、この被験者は文末の「だ」を正しく使った発話をしている。

(96) これおもちゃだよ

もし、この仮説が正しいとすると、「が」格がINFLによって与えられているとする仮説を、言語獲得の面から裏付けるものと考えられる。

### 3.4. 実験についてのまとめ

以上、第3節では実験3と実験4において2つの仮説を検証した。被験者の4歳児は「が」格を獲得しており、格付与についても大人と変わらないメカニズムをもっていることが示された。これら2つの実験から、複合述語文で見せた「が」格が「に」格にかわる「誤り」が、文法の問題であ

り、また文法の問題の中でも格付与そのものというよりは、当該の複合述語文の構造の問題であることが示唆された。

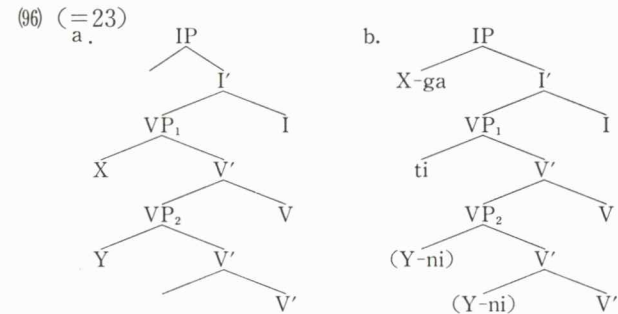
次節では、第1節で概観した複合述語文の構造に照らし合わせ、本論の主題である「が」格が「に」格にかわる問題について、子どもが複合述語文の獲得に至る前の段階で、大人と異なる構造を持ちうる可能性について考察する。

#### 4. 分析：複合述語文の構造と格付与

1節において、当該の複合述語文について、本論で想定する構造を示した。受け身、使役、「てもらう」構文に対し、VP-shell 仮説を採用した。VP-shell 仮説は派生の途中でθ役割を与えることを可能にしているため、それまで未解決であった受け身（特に直接受け身）、使役、「てもらう」などの様々な統語的特性を説明する。では、このVP-shell を持った複合述語構文において、本論で問題となっている「に」を誤って付与している「主語」の名詞句はいったいどこに生成されているのであろうか。

いま一度、本論で想定した構造(96)(=23)と、問題となる「が」格を「に」で誤る例をそれぞれの構文(97)で参照されたい。

- (97) a. S: おねえちゃんはお母さんにしかられた  
 R: おねえちゃんにおかあさんにしからえた  
 (実験2: 実験文1)
- b. S: ゆうちゃんがねこちゃんにおさかなをたべさせた  
 R: ゆうちゃんにねこちゃんにおさかな  $\phi$  たべさせた  
 (実験2: 実験文8)
- c. S: おかあさんがゆうちゃんにふくをきせてもらった  
 R: おかあさんにゆうちゃんにふく  $\phi$  きせてもらった  
 (実験2: 実験文16)



θ役割が付与される過程を見て見よう。まずVP<sub>2</sub>では、それが使役の場合のように項であれ、受け身や「てもらう」文のようにθ役割を抑圧された場合の付加詞であれ、もともと補文の動詞の動作主であった名詞句は「に」格を伴って現われる。そして、1節で見たように、受け身、使役、「てもらう」構文それぞれにおいて、「に」を誤って付与している「主語」はVP<sub>1</sub>に生成され、そこでθ役割を付与される。VP<sub>1</sub>に現われた名詞句は受け身、使役、「てもらう」構文に共通して、その位置でθ役割を受けるのである。例えば受け身文である(97 a)の「おねえちゃん」はVP<sub>1</sub>に生成され、経験者役割を受け、使役文の(97 b)「ゆうちゃん」は動作主役割を、(97 c)では「おかあさん」が受け身同様、経験者役割を得る。大人の文法では、更に、複合述語はtense featureのcheckingのためIに上がり、VP<sub>1</sub>にあった名詞句は格照合のためにIP SPECに移動し、「が」格を付与される。

本論では4歳児が単純動詞の場合には格付与を問題なく行ったのに対し、複合述語の場合には「が」を「に」とする間違っただけの産出をする事実について実証的に調査した。そのような「誤り」がおこる理由について、もっともありうる仮説として、この種の構造の獲得の一段階として、子どもはVP-shellの構造をもつが、大人とは異なり、複合述語がIに上がらない段階があると考えられる。そして、主格がV-Iの複合によって与えられるとするとVP<sub>1</sub>にあった名詞句はIPのSPECの位置には移動せず、VP内に残り、VP<sub>2</sub>の名詞句と同じように、defaultで「に」格を付与され

ると考えることができるのではないだろうか。

しかしながら、もしこの仮説が正しいとすると、「に」格を重複するという子どもの構造において、 $\theta$  役割付与は本当に正しく行われているかが問題となる。実験 1 の理解の実験結果が実験 2 の産出結果と異なり、89% が正答であったことを思い出されたい。この結果は子どもの文法が、構造としては大人の構造に至る前の中間段階を持つにもかかわらず、複合述語が与える  $\theta$  役割は正しく付与していることを表わしていると考えられる。子どもは主格の付与をすでに獲得しているにもかかわらず、 $\theta$  役割を付与するのに必要最小で十分な構造である VP-shell のみの構造を持つのである。このことは、VP-shell の仮説が基本的に正しいことを言語獲得の経験的理論の見地から裏付け、更に、子どもの文法において、 $\theta$  役割付与がなされる上で最小の構造をもつ段階が、文法獲得の中途にあることを示唆する。

## 5. 結論

本論では、日本語を母国語とする 4 歳の子どもを対象として、複合述語を含む文の獲得について理論的実証的研究をおこなった。特に、子どもが、4 歳の段階で単純動詞文の場合には格を大人と同様に付与することから、格のメカニズム、causative morpheme や passive morpheme、および VP-shell の構造を大人と同じようにもつ可能性を示した。その上で、子どもの「誤り」に注目し、子どもが VP-shell を含む動詞句を述部とする文の文法を獲得する場合に、大人とは異なる現象を主格の名詞句についてあらわすことを実証的に示した。さらにその説明として「主格」であるべき名詞句に、VP 内の位置で「に」格を与えている可能性を示唆した。

本論ではこの「誤用」が文法の問題である可能性を支持している。この種の発話が自然発話では頻繁には見られないことから、実験上の「産出」における問題である可能性も、まったく残されていないわけではない。しかし、もしこの問題が「産出」の問題であったとしたら、本稿で示した実

証的なパラダイムは、言語の「運用」のレベルでも、文法構造に関連した普遍的な特性が影響することを示唆するものである。

## 謝辞

実験の被験者である有川優子さん、ならびに Truth Judgement Task の実験（注 12）を補助してくださった青木百々子さんに感謝する。また本稿を執筆するにあたり、斎藤衛氏と有元将剛氏から貴重なコメントを頂いた。ここに記して感謝する。本研究は、南山大学 1998 年度パツへ研究奨励金 I-A（村杉）により援助を受けている。

## 註

- 1 この被験者は、本研究時において、本論で扱う構文以外にいくつかの「誤用」を示すが、特に注目されるのは、(i) に示すような「の」の過剰生成を行っている点である。いずれも、名詞句の中で、関係節や形容詞、または動詞のあとに「の」が「誤って」挿入されている。この被験者において、この種の過剰生成は、随意的であり、同じコンテキストにおいて、「の」が入る場合と、(ii) に示すように「の」が入らない場合がある。

- (i) a. ゆうちゃんが買ったのやつ  
b. エプロンしてるのおねえさん  
c. ちがうの色  
d. 大きいのやつ  
e. むずかしいの算数  
f. 消しやすいのゴム  
g. こぼれないの方  
h. 赤いのバケツ
- (ii) a. ぼうしをかぶっているおにいさん  
b. 泣いてるほう  
c. 青いおにさん  
d. むずかしい算数



また、「におい」を主要部とする名詞句についても、この被験者は「の」の過剰生成を示している。

(iii) おいしいのにおい

一方で、同被験者は同じ時期に「の」を挿入すべき位置に「の」を入れない。「かわなか先生からのおてがみ」という後置詞を含む名詞句について、repetition task を行ったところ、(iv)のような結果を得ている。

(iv) a. かわなか先生のおてがみ

b. かわなか先生からおてがみ

また、自然発話においても、「の」の過剰生成がおきている。

(v) さなちゃんからお手紙、あるんだけどなあ。

以上の事実は、Murasugi (1991) での結果と一致するものであるが、この被験者は、この過剰生成が随意的に起きることを、Murasugi (1991) で報告した事例よりも明確に示している。また、この過剰生成が、補文標識をはじめ、属核や名詞としての「の」等を既に獲得した4歳半ばから後半という、文法獲得の後期における過剰生成であることに注目したい。子どもが複文を獲得した後も「の」の過剰生成はおきることを実証的に示しているのである。

なお、この被験者は、この種の「の」の過剰生成を2歳半頃にはじめている。「の」の過剰生成の頻度としては、本稿で扱う年齢においては、初期に比べ少なくなっており、随意的に「の」を入れる頻度が高くなっている。

過剰生成の期間については、この被験者において、本論脱稿直後の5歳をすぎても形容詞についての過剰生成がみられる。たとえば、(vi)のようなものである。

(vi) むずかしいカタカナ

このことは、この種の過剰生成が、子どもによっては2年半以上続くことを実証的に示すものである。

2 「てくれる」「てやる」構文に関しては、町田 (1995)、Machida (1998) を参照されたい。

3 Miyagawa (1989) は、同じく直接受け身に NP 移動が関与している証拠として、いわゆる quantifier float の現象を挙げている。(i)及び(ii)を参照されたい。

(i) \*車がどろぼろに3人ぬすまれた。

(ii) 絵<sub>i</sub>がどろぼろに t<sub>i</sub> 3枚ぬすまれた。

Miyagawa は数量詞とそれが修飾する NP には構造的に mutual c-

command の関係がなければいけないとする提案をしている。(ii)では「どろぼろ」とそれを修飾する「3人」とは隣接しているにもかかわらず、非文であることから直接受け身の動作主を表わす「に」句が PP であると主張している。そして、(iii)が許されるのは「絵」が移動によって主語の位置に表われたため、もとの目的格の位置には痕跡が残り、それが数量詞「3枚」と mutual c-command 関係を持つことができるためであるとした。

4 Harada (1973) によるもの。Saito (1985) による定式化は(i)のとおりである。

(i) A verb can assign objective Case to at most one NP in Japanese.

5 完全機能複合とも訳される。統率範疇の規定に用いられた。Chomsky (1986) によると統率範疇はその範疇の主要部 (head) の特性と整合するすべての文法機能が、その範疇内で具現化されるという意味で、完全複合機能であるという。

“... A governing category is a “complete functional complex” (CFC) in the sense that all grammatical functions compatible with its head are realized in it-...”

(Chomsky (1986: 169)

6 Hoshi (1994 b) によると、この例文は Mamoru Saito (personal communication) 及び、Kitagawa and Kuroda (1992) による。

7 Hoshi (1994 a, 1994 b) は受け身の rare が随意的に operation を起こすと提案している。すなわち、「に」直接受け身の時は内項格の吸収と外項の抑圧がおこり、移動がおこるが、間接受け身の際はそのような operation は起こらない。

8 正確には「てもらう」構文には2種類あるとされる。いわゆる direct benefactive と indirect benefactive である。Hoshi (1994 b) は主文の主語と coindex された gap を持つものを direct benefactive、そのような gap を持たないものを indirect benefactive としている。(i)は direct benefactive、(ii)は indirect benefactive の例である。

(i) メリー<sub>i</sub>が先生に [e<sub>i</sub>]ほめてもらった。

(ii) メリーがトムに泣いてももらった。

(Hoshi, 1994 b)

本論では direct benefactive のみを扱う。

9 Hoshi (1994 b) は(i)に示されるように副詞の挿入の可能性についても直接受け身との差を指摘しているが、この文法判断にはやや疑問が残る。(i b)は

かなり文法性が落ちるように思われる。

- (i) a. \*メリーが先生にほめ(さえ)きのうられた。  
b. メリーが先生にほめて(さえ)きのうもらった。

(Hoshi, 1994 b)

この excorporation の有無については本論では議論に立ち入らない。

10 Hoshi は「てもらう」構文においても、この外項の抑圧と内項格の吸収は随意的であるとしている。direct benefactive はこの操作が行われたときに生成され、indirect benefactive はこれらの操作をとみなわない。詳細は Hoshi (1994 b) を参照されたい。

11 Hoshi (1994 b) によると、この例文は Kitagawa and Kuroda (1992) による。

12 理解をテストする実験としては、ここで報告する Picture Identification の他に Truth-value judgment task (Crain and McKee (1985) によって提案された実験) も実施した。

Truth-value judgment task では人形や小道具などを用いて被験者にお話を聞かせる。お話の内容について P(お話の中の登場人物ではない人形)が状況について、実験文を被験者に与える。被験者はその内容が状況にあっているときに P に報酬(キャンデーなど)を渡し、間違っているときには罰(黒い紙切れ)を渡すことを実験者に指示される。本実験に使用したテスト文は(i)から(iv)の構文の理解を見るものである。P の語る文に添えられた T はその文が状況を正しく伝えたものであるのに対し、F は間違っていることを示す。被験者が F と答えた場合には被験者の理解を確認するために実際はどうであったかという質問が付け加えられる。

- (i) 「に」直接受け身  
(ii) 使役文  
(iii) 「てもらう」  
(iv) 「てあげる」

具体的な実験文は6文用意された。例えば(v)及び(vi)に示すようなものである。

- (v) ピーターラビットとピカチュウは海へいきました。  
ピカチュウ：あ、どうしよう。うきわすれちゃった。  
ピーターラビット：わたし2つもっているから、ひとつ使っていていいよわよ。

ピカチュウ：ほんと！ よかった。どうもありがとう。(キティがくまちゃんに貸す)

P：ピカチュウはピーターラビットにうきわをかしてもらいました。

(大人の文法での答え：T)

(vi) ピカチュウとくまさんがけんかしています。

くま：ピカチュウがわるいんだよ。

ピカチュウ：ちがうよ。くまさんだよ。くまさんなんかきらい！(たたく)

くま：いたいよー。

P：ピカチュウがくまさんにたたかれました。(大人の文法での答え：

F)

じゃ、ほんとはどうなったの？

実験の結果、被験者の答えはすべて「はい(True)」に偏るものであった。被験者は与えられたすべての実験文について、一貫して、その文が状況を正しくあらわす文と判断したのである。これは、Murausgi (1988) 及び Murausgi, Crain and Lillo-Martin (1988) の示す“plausible denial”の条件を満たしていないと、この種の実験は被験者の言語知識をひきだせないとする論議を強く支持する証拠となるものと分析できる。

13 Sadakane & Koizumi (1995) によると数多くある「に」格のうちで格助詞であるのは、目的地をあらわす間接目的語(goal indirect object)で「あげる」「知らせる」などと共起するものと、「乗る」「変える」など自動詞の中で位置の変化(change of position with an intransitive verb)を表わす動詞と共起する「に」格である。「(おふろに) 入る」は自動詞で位置の変化を表わすと考えられるが、Sadakane & Koizumi (1995) の採用した統語テスト(i)~(iii)を行うと予測どおり格助詞の特性を示す。

- (i) 太郎は有馬温泉で露天風呂に3つ入った。  
(ii) ??太郎が入ったのはこの露天風呂にだ。  
(iii) 太郎が入ったのはこの露天風呂だ。

つまり、(i)に示すように数量詞による修飾が可能であり、(iii)に見るように分裂文の焦点の位置に「に」なしで現われることができる。しかしながら、(ii)に示すように、格助詞は後置詞と異なり分裂文の焦点の位置にNPと共に現われることはない。

14 目的格の「が」格の付与については、時制辞が与えるとするもの(Takez-

awa, 1987; Ura, 1996) と、状態性の述語自体によって与えられるとするもの (Tada, 1992) がある。時制辞が与えらるとすると、脱落に関して、主格の「が」と同じ振る舞いを見せることが予測されるが、実際は目的格の「を」格と同様の脱落を示している。本論では、状態性の述語自体によって与えられると仮定する。

- 15 Aboutness condition, 及び大主語に関しては Kuno (1973), 及び Kuroda (1988) を参照されたい。

### References

- Bedell, G., E. Kobayashi and M. Muraki, eds. (1979) *Explorations in Linguistics: Papers in Honor of Kazuko Inoue*, Kenkyusha, Tokyo.
- Borer, H. and K. Wexler. (1987) "The Maturation of Syntax," in *Parameter Setting*, ed. T. Roeper, and E. Williams, 123-172, Reidel Publishing Company, Dordrecht.
- Chomsky, N. (1986) *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*, Praeger, New York.
- Crain, S. and C. McKee. (1985) "Acquisition of Structural Restriction on Anaphora," *Proceedings of NELS 16*, University of Massachusetts, Amherst, 94-110.
- Crain, S., R. Thornton, and K. Murasugi. (1987) "Capturing Evasive Passives." Paper presented at Boston University Conference on Child Language Development.
- Fox, D., Y. Grodzinsky, and S. Crain. (1995) "An Experimental Study of Children's Passive," *MIT Working Papers in Linguistics* 26, 249-264.
- Harada, I. K. (1977) "The Acquisition of Passive, Causative, and *temoraw* Constructions in Japanese: A Case Study on a Two-Year-Old," *Annual Reports*, vol. 2, The Division of Languages-International Christian University, Tokyo, Japan.
- Harada, I. K. & T. Furuta. (1998) "On the Acquisition of Japanese Passives: Continuity vs. Maturation," in *Researching and Verifying an Advanced Theory of Human Language: Explanation of the human faculty for constructing and computing sentences on the basis of lexical conceptual features*, Kanda University of International Studies.
- Harada, S. -I. (1973) "Counter Equi NP Deletion," *Annual Bulletin 7, Research Institute of Logopedics and Phoniatrics*, University of Tokyo, 113-147.
- Hoshi, H. (1994a) "Theta Role Assignment, Passivization, and Excorporation," *Journal of East Asian Linguistics* 3, 147-78.
- Hoshi, H. (1994b) *Passive, Causative and Light Verbs: A Study on Theta Role Assignment*, Doctoral dissertation, University of Connecticut.
- Hoshi, H. (1997) "Japanese Passives," to appear in N. Tsujimura (ed.), *The Handbook of Japanese Linguistics*, Blackwell Publishers.
- Kitagawa, Y. and S. -Y. Kuroda (1992) "Passives in Japanese." ms., University of Rochester and University of California, San Diego.
- Koizumi, M. (1994) "Secondary Predicates," *Journal of East Asian Linguistics* 3, 25-79.
- Kuno, S. (1973) *The Structures the Japanese Language*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Kuroda, S.-Y. (1965) *Generative Grammatical Studies in the Japanese Language*, Doctoral Dissertation, MIT.
- Kuroda, S.-Y. (1979) "On Japanese Passives," in G. Bedell, E. Kobayashi and M. Muraki (eds.), 305-47.
- Kuroda, S.-Y. (1988) "Whether We Agree or Not: A Comparative Syntax of English and Japanese," *Linguisticae Investigationes* 12, 1-47.
- Larson, R. (1988) "On the Double Object Construction," *Linguistic Inquiry* 19, 335-91.
- Machida, N. (1998) "On the Null Beneficiary in Benefactive Constructions in Japanese," in N. Akatsuka, H. Hoji, S. Iwasaki S. Sohn and S. Strauss (eds.), *Japanese/Korean Linguistics* vol. 7, 409-425, Stanford: CSLI.
- McCawley, N. A. (1972) "On the Treatment of Japanese Passives," *Papers from the Eighth Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society* 8, 245-70.
- Miyagawa, S. (1989) *Syntax and Semantics 22, Structure and Case Marking*

- in Japanese*, Academic Press, New York.
- Morikawa, H. (1991) "Acquisition of Causatives in Japanese," *Papers and Reports on Child Language Development vol. 30*, 80-87.
- Murasugi, K. (1988) "Structural and Pragmatic Constraints on Children's Understanding of Backwards Anaphora.," *Uconn Working Papers in Linguistics 2*. 40-69. University of Connecticut.
- Murasugi, K. (1991) *Noun Phrases in Japanese and English: A Study in Syntax, Learnability and Acquisition*. Doctoral Dissertation. University of Connecticut.
- Murasugi, K., S. Crain and D. Lillo-Martin. (1988) "Structural and Pragmatic Constraints on the Acquisition of Pronominal References." Paper presented at Linguistic Society of America Annual Meeting. (New Orleans)
- Oshima, S. (1979) "Conditions on Rules: Anaphora in Japanese," in G. Bedell, E. Kobayashi and M. Muraki (eds.), 423-448.
- Sadakane, K. and M. Koizumi. (1995) "On the Nature of the "Dative" Particle *ni* in Japanese," *Linguistics 33*, 5-33.
- Saito, M. (1982) "Case Marking in Japanese: A Preliminary Study," ms., MIT.
- Saito, M. (1985) *Some Asymmetries in Japanese and Their Theoretical Implications*, Doctoral Dissertation, MIT.
- Shibatani, M. (1973) "Semantics of Japanese Causativization," *Foundation of Language 9*, 327-373.
- Shibatani, M. (1976) "Causativization," in M. Shibatani (ed.) *Syntax and Semantics 5, Japanese Generative Grammar*, Academic Press, New York.
- Tada, H. (1992) "Nominative Objects in Japanese," *Journal of Japanese Linguistics 14*: 91-108.
- Takezawa, K. (1987) *A configurational Approach to Case-Marking in Japanese*. Doctoral Dissertation. University of Washington.
- Terada, M. (1990) *Incorporation and Argument Structure in Japanese*, Doctoral dissertation, University of Massachusetts, Amherst.
- Uda, C. (1992) *Complex Predicates in Japanese: An Approach in Head-*

- driven Phrase Structure Grammar*, Doctoral Dissertation, University of Victoria.
- Ura, H. (1996) *Multiple Feature-Checking: A Theory of Grammatical Function Splitting*, Doctoral Dissertation, MIT.
- Washio, R. (1989) "The Japanese Passive," *The Linguistic Review 6*, 227-263.
- 伊藤克敏 (1990) 『こどものことば』 勁草書房
- 岩淵悦太郎, 村石庄三 (1976) 『幼児の用語』 日本放送出版協会
- 井上和子 (1976) 『変形文法と日本語』 大修館書店
- 黒田成幸 (1985) 「受け身についての久野説を解釈する——一つの反批判」, 日本語学 4~10 69~76.
- 小出裕子 (1995) 「日本語の受動態の獲得」 卒業論文, 金城学院大学
- 町田奈々子 (1995) 「やりもらい動詞についての一考察: 補助動詞構文『てくれる』『てやる』構文における「ニ」核の問題」 第三回南山大学日本語教育・日本語学国際シンポジウム報告書, 南山大学
- 野地潤家 (1973, 1974) 『幼児期の言語生活の実態』 文化評論出版
- 吉村紀子 (1994) 「がの問題」『変容する言語文化研究』 静岡県立大学

### Appendix I

#### 実験 1：複合述語文の理解—Picture Identification による実験

##### 実験文

###### 受け身文

- ②パンダさんがわにさんにかまれた。
- ④キティちゃんがピカチュウにおいかけられた。
- ⑦わんちゃんがねこちゃんにたたかれた。
- ⑯ねこちゃんがわんちゃんにたたかれた。
- ⑰ピカチュウがキティちゃんにおいかけられた。
- ⑱わにさんがパンダさんにかまれた。

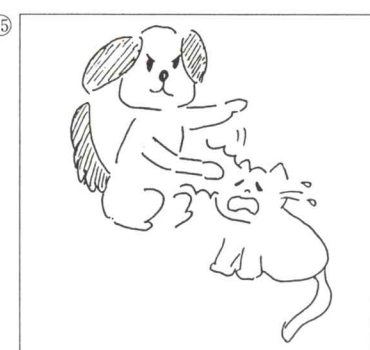
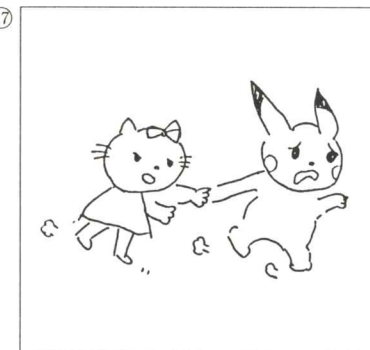
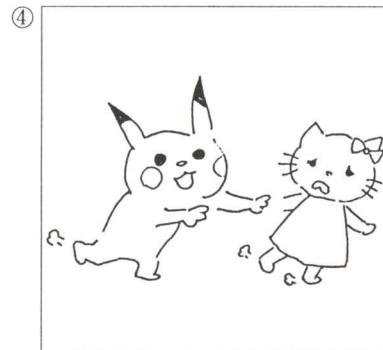
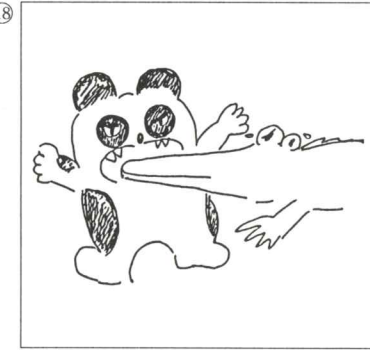
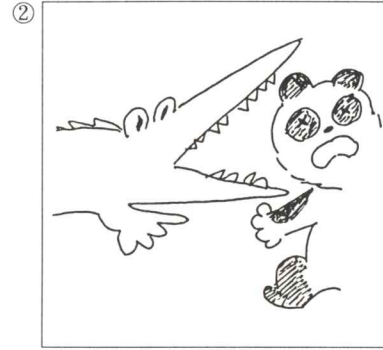
###### 使役文

- ③おかあさんがあかちゃんにごはんをたべさせた。
- ⑥キティちゃんがわにさんにバナナを食べさせた。
- ⑨わんちゃんがキティちゃんにパンツをはかせた。
- ⑪赤ちゃんがおかあさんにごはんをたべさせた。
- ⑬わにさんがキティちゃんにバナナを食べさせた。
- ⑰キティちゃんがわんちゃんにパンツをはかせた。

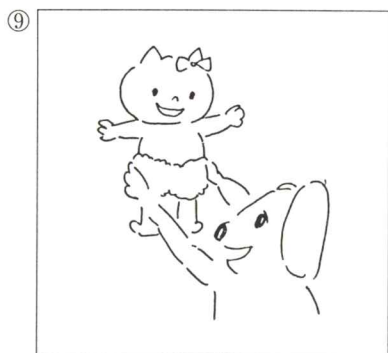
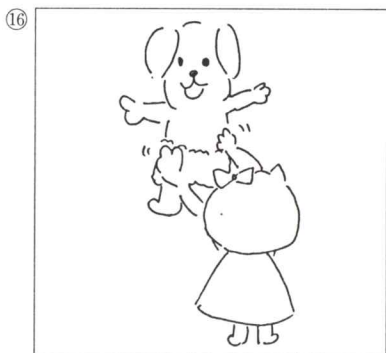
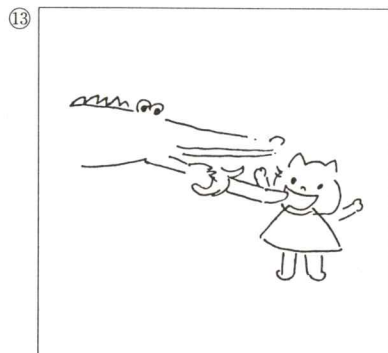
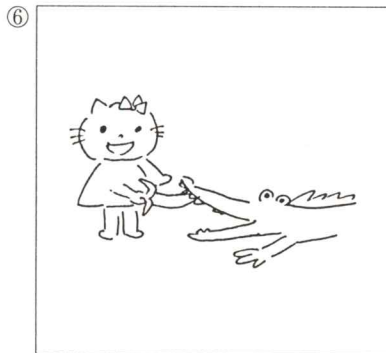
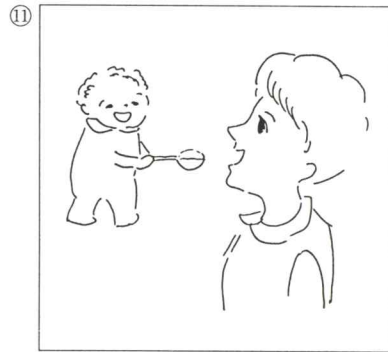
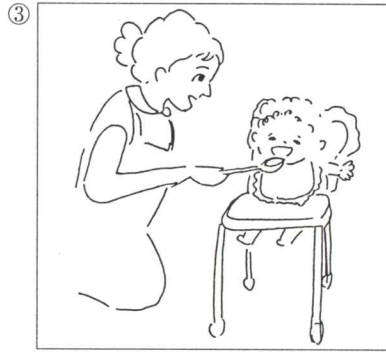
###### 「てもらう」文

- ①キティちゃんがわんちゃんに本を読んでもらった。
- ⑤くまさんがキティちゃんにお山をつくってもらった。
- ⑧キティちゃんがぶたさんにケーキを作ってもらった。
- ⑩わんちゃんがキティちゃんに本を読んでもらった。
- ⑫ぶたさんがキティちゃんにケーキを作ってもらった。
- ⑭キティちゃんがくまさんにお山を作ってもらった。

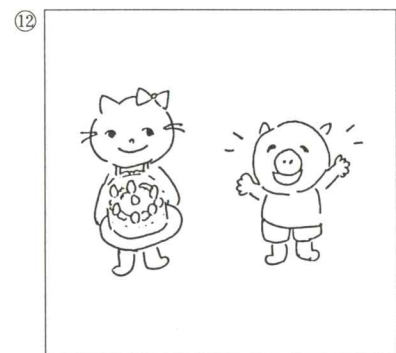
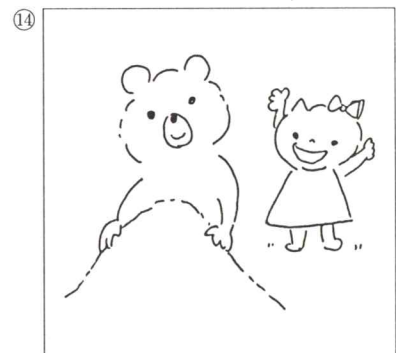
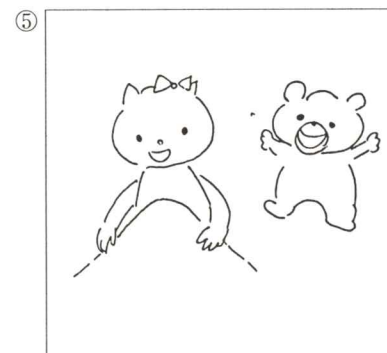
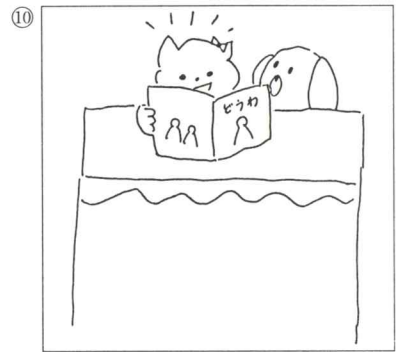
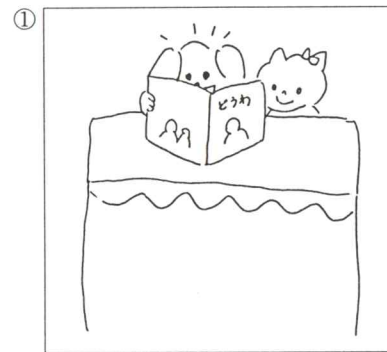
実験に用いた絵  
受け身文（○内の番号は、実験文の番号を示す）



使役文 (○内の番号は, 実験文の番号を示す)



てもらう文 (○内の番号は, 実験文の番号を示す)



## Appendix II

実験2：産出—repetition task（受け身，使役，「てもらう」構文）による実験。  
 テスト（刺激文S）文と反応（R）。下線部はテスト文と異なる反応部分を示す。  
 ←はスクランプリングがおきていることを示す。

- 1) S：おねえちゃんはお母さんにしかられた。  
 R：おねえちゃんにおかあさんにしかれた。
- 2) S：おねえちゃんがありりにしかられた。  
 R：おねえちゃんだありりにしかれた。
- 3) S：ありりんがゆうちゃんにかまれた。  
 R：ありりんにゆうちゃんにかまれた。
- 4) S：ゆうちゃんはありりにほめられた。  
 R：ゆうちゃんにありりにほめられた。
- 5) S：ありりんがおかあさんにしかられた。  
 R：ありりんにおかあさんにしかられた。
- 6) S：わんちゃんがゆうちゃんにかまれた。  
 R：わんちゃんにゆうちゃんにかまれた。
- 7) S：おかあさんはゆうちゃんにほめられた。  
 R：おかあさんだゆうちゃんにほめられた。
- 8) S：ゆうちゃんがねこちゃんにさかなをたべさせた。  
 R：ゆうちゃんにねこちゃんにおさかな  $\phi$  たべさせた。
- 9) S：ゆうちゃんがおかあさんにパジャマをきさせた。  
 R：おかあさんにゆうちゃんにパジャマをきがえた。 ←
- 10) S：ねこちゃんがゆうちゃんにさかなをたべさせた。  
 R：ゆうちゃんにねこちゃんだたべさせた。 ←
- 11) S：ありりんがゆうちゃんにパジャマをきさせた。  
 R：ありりんにゆうちゃんにパジャマ  $\phi$  きがえた。
- 12) S：ゆうちゃんがおかあさんにふくをきせてもらった。

- R：ふくにきせてもらった，おかあさんに。
- 13) S：ゆうちゃんがありりにこいのぼりをつくってもらった。  
 R：ありりにゆうちゃんにこいのぼり，うん，こいのぼり  $\phi$  つくってもらった。 ←
- 14) S：ゆうちゃんがおねえちゃんにパンツをかしてもらった。  
 R：おねえちゃんにゆうちゃんにパンツ  $\phi$  かしてもらった。 ←
- 15) S：おねえちゃんがおかあさんに本をかしてもらった。  
 R：おかあさんだおねえちゃんに本  $\phi$  かしてもらった。 ←
- 16) S：おかあさんがゆうちゃんにふくをきせてもらった。  
 R：おかあさんにゆうちゃんにふく  $\phi$  きせてもらった。
- 17) S：ありりんがゆうちゃんにこいのぼりを作ってもらった。  
 R：ありりんにこいのぼり  $\phi$  ゆうちゃんに作ってもらった。
- 18) S：おねえちゃんがゆうちゃんにパンツをかしてもらった。  
 R：おねえちゃんにゆうちゃんにパンツ  $\phi$  かしてもらった。
- 19) S：おかあさんがおねえちゃんに本をかしてもらった。  
 R：おかあさんにおかあさんにおねえちゃんに本  $\phi$  かしてもらった。
- 20) S：さらちゃんがかみなりさまにつかまえられた。  
 R：かみなりさんにさらちゃんにつかまれた。 ←
- 21) S：さらちゃんがゆうみちゃんにしかられた。  
 R：ゆうみちゃんにさらちゃんにしかれた。 ←
- 22) S：ゆうちゃんがおかあさんにほめられた。  
 R：おかあさんにゆうちゃんにほめられた。 ←
- 23) S：パンダさんがくまさんにかまれた。  
 R：くまさんに わに，じゃなくてパンダさんにかまれた。 ←
- 24) S：ゆうちゃんがおねえちゃんにたたかれた。  
 R：おねえちゃんにゆうちゃんにたたかえた。 ←
- 25) S：かみなりさんがさらちゃんにつかまえられた。  
 R：かみなりさんにさらちゃん  $\phi$  つかまれた。
- 26) S：ゆうちゃんさらちゃんにしかられた。

- R : さらちゃんにゆうちゃんにしかられた。 ←
- 27) S : ライオンさんがぞうさんにかまれた。  
R : ライオンさんだライオンさんだぞうさんにかまれた。
- 28) S : あいちゃんがさらちゃんにたたかれた。  
R : あいちゃんにさらちゃんにたたかれた。 たたいた。
- 29) S : ゆうちゃんがねこちゃんにバナナをたべさせた。  
R : ねこちゃんにゆうちゃんにバナナをたべさせた。 たべさせた。 ←
- 30) S : おかあさんがゆうちゃんにパジャマをきさせた。  
R : おかあさんにゆうちゃんにパジャマ き させられた。
- 31) S : ゆうちゃんがさらちゃんにパンツをはかせた。  
R : ゆうちゃんにさらちゃんにパンツ はか した。 はかされた。
- 32) S : ゆうちゃんがあいちゃんにパンツをはかせた。  
R : おねえちゃんにゆうちゃんにパンツ はか された。 ←
- 33) S : さらちゃんがあいちゃんにおやまをつくらせた。  
R : あいちゃんにあいちゃんにさらちゃんにおやま つく ってもらった。 ←
- 34) S : ありりんがゆうちゃんに本をよませた。  
R : ありりんにゆうちゃんに本 よ ませた。
- 35) S : ねこちゃんがゆうちゃんにバナナをたべさせた。  
R : ねこちゃんにゆうちゃんにバナナ たべ させた。
- 36) S : あいちゃんがゆうちゃんにパンツをはかせた。  
R : おねえちゃんにゆうちゃんにパンツ はか された。 はかした。
- 37) S : あいちゃんがさらちゃんにおやまをつくらせた。  
R : さらちゃんにあいちゃんにおやま つく ってもらった。 ←
- 38) S : ゆうちゃんがありりんにほんをよませた。  
R : ゆうちゃんだほん よ ませた。 ありりんに。 →
- 39) S : ゆうちゃんが、おかあさんにからだをあらってもらった。  
R : おかあさんにゆうちゃんにからだ あら ってもらった。 ←
- 40) S : あいちゃんがゆうちゃんにパンツをかしてもらった。

- R : あいちゃんだゆうちゃんにパンツ か してもらった。
- 41) S : さらちゃんがゆうちゃんに本を読んでもらった。  
R : さらちゃんにゆうちゃんに本を よ ませた。
- 42) S : ありりんがおかあさんにお弁当を作ってもらった。  
R : おかあさんにありりんにお弁当箱 つく ってもらった。 ←
- 43) S : おかあさんがゆうちゃんにからだを洗ってもらった。  
R : おかあさんにゆうちゃんにからだ あら ってもらった。
- 44) S : ゆうちゃんがさらちゃんにパンツをかしてもらった。  
R : さらちゃんにゆうちゃんにパンツ か してもらった。 ←
- 45) S : ゆうちゃんがあいちゃんに本を読んでもらった。  
R : あいちゃんにゆうちゃんに本 よ んでもらった。 ←
- 46) S : おかあさんがありりんにお弁当をつくってもらった。  
R : ありりんにおかあさんにお弁当箱 つく ってもらった。 ←
- 47) S : ありりんがゆうちゃんにおりがみをつくってもらった。  
R : ありりんにゆうちゃんにおりまみ つく ってもらった。



### Appendix III

「が」格の獲得 repetition task による実験：刺激文（S）と被験者の反応（R）

- 1) S：ありりんが絵を書いた。  
R：ありりんを絵 φ 書いた。
- 2) S：おかあさんがおりょうりをする。  
R：おかあさんをおりょうり φ してる。  
おりょうりする。
- 3) S：ゆうちゃんがお手伝いする。  
R：ゆうちゃんだおてちゅだいちゆる。
- 4) S：おねえちゃんが買い物に行く。  
R：おねえちゃんだかいものいく。
- 5) S：ガラスがきれい。  
R：ガラス だきれい。
- 6) S：さわがしいね。  
R：さわがしね。さわがしってなに？  
S：やかましいってこと。
- 7) S：ましがいがあるよ。  
R：ましがい だあるよ。なんの？  
S：なんのかなあ。
- 8) S：がんこちゃんてテレビ知ってる？  
R：がんこちゃんてべりしってる？
- 9) S：ゆうちゃんがお水がのみたいんでしょう。  
R：ゆうちゃんだおみず φ のみたいんで。のみたくないん。
- 10) S：ゆうちゃんが何がわかるの？  
R：ゆうちゃんはなに φ わかるの？
- 11) S：おねえちゃんがピカチュウがほしいの？  
R：おねえちゃん φ ピカチュウ φ ほしいの？
- 12) S：保育所がごはんがおいしい？

- R：ほいくしょのごはん φ おいしい。
- 13) S：やまさとがおまつりがおもしろい。  
R：やまさとつのおまつりないよ。  
S：うん、あるんだよ、たなばたさんが。ね。もういっぺんいくよ。  
やまさとがおまつりがおもしろい。  
R：やまさと φ おまつり φ おもしろい。
- 14) S：ゆうちゃんの部屋が冷房がさむい。  
R：ゆうちゃんの部屋のれいぼうう……φ さむい。
- 15) S：ゆうちゃんはベッドでねる。  
R：ゆうちゃんはベッドでねる。
- 16) S：ゆうちゃんは水彩で絵をかく。  
R：すいさいでえ φ かく。
- 17) S：保育所が鉄棒がおもしろい。  
R：ほいくっしょって ああ、あった、あった、てつぼうおもしろい。  
S：保育所が鉄棒がおもしろい。  
R：保育所 φ 鉄棒 φ おもしろい。