ロシア語母語話者の縦断データにみる認識的モダリティの発達

志喜屋 カロリーナ

1 研究背景

1990年に入管法が改正され、来日移住者が増加した。今後、建設や農業など、日本人就労者の少ない分野において、さらなる外国人の受け入れが見込まれる。平成30年6月末における在留外国人数はおよそ263万人で、前年に比べ7万5千人増加し、過去最高を更新した。日本は日本語優勢社会であるものの、彼らの話す言語は、独立した言語として日本語と平等の権利を持つものとして記述されなければならない。本稿は、その一助となるべく、ロシア語を母語とする来日移住者(以下 Ellen) 1名を対象とした認識的モダリティの発達順序を明らかにするためのボトムアップ的研究である。認識的モダリティは話し手の捉え方を表現する(森山他2000)重要な役割を担っていることから、日本語母語話者との円滑なコミュケーションを果たす役割を持つことは明らかであり、発達過程をみていくことでどのような段階でどのような日本語教育が必要であるか考察することも可能である。

2 認識的モダリティに関する先行研究

2.1 認識的モダリティの習得研究

移住者を対象としたモダリティ研究は、終助詞を対象としたものが多く(尾崎 1999, 谷口 1998, ナカミズ 2001) それ以外はあまり進んでいないという実情がある。長友 (2002)では、自然習得者を対象とした多角的な研究が行われ、モダリティ表現に関しては「〜んです」「〜かな」などが適切に使用され、誤用は見られなかったと報告されている。教室学習だけでモダリティが身に付くとは考えにくく、自然習得の語用論的な優位性が顕在化する項目だと結論付けている。その他に推定・推測「と思う」の代わりに、聞き手への待遇表現も合わせた「かなです」という中間言語に相当する実例も報告された。迫田(2012)では、教室学習者と自然習得者の思考動詞「と思う」の形式の変化を比較し、自然習得者は教室学習者に比べて形式のバラエティが極端に少ないことが指摘された。そして、自然習得者が使用する便利なマーカーとして「たぶん」が代用されているのではないかと推察した。

一方、日本語の発話では、文末には終助詞や接続助詞が多く用いられ、それらを伴わない発話はあまり多く用いられないとされている(水谷 1985,メイナード 1993)。 文の構造上重要な要素の一つであるモダリティも主に文末に現れる。このためか、日本語学習者を対象とした認識モダリティの習得研究に関しては、文末形式を対象としたものが多い。(菊池他 1997,伊集院・髙橋 2004)。大島(1993)では、クローズテストにより中国語学習者が日本語母語話者ほど推量表現を用いないことを明らかにし、佐々木・川口(1994)では、意見文で使用された文末表現から学習者が日本人大学生と比べて「と思う」を多用する実態を明らかにした。

2.2 本研究の位置づけ

これまでのモダリティ研究は主に文末を対象としたものが多かったが、認識的モダリティを対象とした来日移住者の言語の分析を行うためには、自然習得の根底にある概念を限られた第二言語レパートリーの中でどう表現するかを規範としたアプローチを用いることが適切であると考える。非母語話者は母語話者と異なる意味で、一つの形式を使用する場合が少なくない(Givon 1979)からだ。従って、日本語の認識モダリティの形式を取り出し観察するのではなく、どのようにモダリティを捉えるべきか、機能に着目した視点が必要である。しかし、日本語学上のモダリティ論はいくつかに分かれており、来日移住者の言語を分析するためにはどの理論を用いたほうが良いのか考察するため、次節で、先行研究にみるモダリティの定義を概観し、本研究におけるモダリティの枠組みを提示した。

2.3 認識的モダリティ理論

森山他(2000)によると、「話し手が独立した言語行為をするなら、その事態に対する話し手の把握の仕方は必ず表示されなければならない」としており、認識的モダリティは、話者が自身の言表態度を表すのに必須成分であると述べている。例えば(1)で示す「と思う」のように、話し手の発話時における言表態度を表す。

(1) 犯人はこの近くにいると思う。 (森山他(2000)p.4引用、下線筆者加筆)

「犯人が近くにいる」という命題を事実として捉えるか、話し手の主観的な言表態度 として捉えるかを左右する重要な手掛かりとなる表現がモダリティなのである。しか し、どこまでを言表態度とするかが研究者によって異なる。

黒滝(2002a)では、中間言語としての認識的モダリティをどのように分析するかを検討している。黒滝では、モダリティ形式が話者の主観を表す文法的表現手段であるという日本語学の見解は、印欧語における「個々のモダリティはそれ自体内在的性質として固有で単一の主観的意味を担っている」というモダリティ分析によるものだとしており、日本語学でも、仁田(1991)や益岡(1991)にみられるように「モダリティは話し手の主観である」という論述が多くを占める。主観的意味や前述した言表態度などは、話し手の内在的性質であるという判断は、客観的意味に対応する部分との対比が必要となってくることから、何が命題の要素となるのかが来日移住者の言語を分析する上で、問題点となる。何を命題と捉えているかは他者がデータ上で判断することが難しく、本人も命題を明確に認識していない可能性が高いからである。

一方、尾上(2001)では、モダリティを重層的・階層的には捉えないという見方を示しており、可能性や必然性は主観的というより客観的な非現実世界を表すものだとしている。つまり、モダリティには事態そのものを描写するのでなく、話し手を通して非現実の事態を描く機能があり、経験に基づいた判断や推量、根拠のある可能性など、客観的に捉える機能を持つとされている。尾上は、日本語学のみならず認知文法の観

点からもモダリティを分析し、時間の経過と共につけ加わる現実の様子の変化を取り込んで過去から現実へと伸び進んできている円筒のようなものとして現実を捉える、認知モデルを想定している(図 1)。未来は未だ非現実領域であるゆえにこの伸び進んでいく先のグラウンド、つまり認知主体と認知主体のいる場・時は表現主体の現実に対応する。現実がその方向に向かって進んでいくと思われる領域、未来は図 1 のイの部分に表される。仮想現実から見て現実になると予想される非現実の領域はロの部分で表される。このことから、尾上はモダリティを話し手の主観とみなさず、モダリティとテンスは同一レベルであることを主張した。

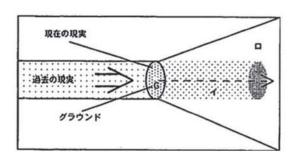


図1. 時制とモダリティの統合的扱いに関する認知モデル(尾上2001:463引用)

2.4 本研究における認識的モダリティの枠組み

以上のことから「非現実」という枠組みを用いることで、モダリティが使用される発話データを客観的に分析することが可能となる。つまり、主観ではなく非現実事態として捉えているかどうかは、文脈などを捉えることでデータ上の分析が可能であり、話し手も非現実事態として過去の経験などを頼りにモダリティを使用している可能性が高い。主観的かどうかを判断するよりも、明確な基準であるといえる。黒滝(2002b)でも、日本語において最も簡潔な解釈を可能にするためには、尾上の「非現実の事態を語る文法形式」を採用することが有効であることが述べられており、これに基づいて分析を行えば、中間言語としてのモダリティ分析が可能であるという見解をみせている。

本稿では上記の見解に基づき、「話者の経験に基づいた判断や推量、根拠のある可能性など、物事を客観的に捉える」ことが必要となった非現実事態の表現を抽出する。また、話者が非現実の事態について語る際、過去から現在に至るまでの様々な経験や知識の積み重ねに支えられていることから、言語形式だけでなく、文脈や発話の根拠となる背景情報なども考慮して分析を行う。

3 分析対象と方法

3.1 分析対象

本稿では「JFL環境での学習経験がない者」と「日本語学校や高等教育機関での

日本語学習経験がない者」の2つの条件を満たしている移住者を対象としている。国立国語研究所「日本語学習者会話データベース縦断調査編」の OPI 文字化データを使用した。2007年9月から約1年毎に収集され、同一人物の5年間という長期間に及ぶデータの収集に成功しているコーパスであり、発達過程を観察するのに適しているといえる。インタビューは一回につき30分程度となっている。本稿で対象となった Ellen のデータは、初級から中級への発達を遂げており、言語の発達過程を観察するのに適していると考え採用した。その他のデータは、一年目のレイティング結果が既に中級以上となっているものや、2年目以降の調査を受けなかったなどの理由で、発達過程の分析を行うことができなかった。

Ⅱ期 I期 Ⅲ期 IV期 V期 初級一中 中級一中 中級一中 ロシア語母語話者 初級一上 中級一中 2007/09 2008/09 2010/09 2011/09 (E11en) 2009/09

表 1. 調査時期と当時の OPI レイティング結果

次に、公表されている学習者情報とそのインタビュー内容から、Ellen の言語環境の背景について述べる。Ellen は配偶者が日本人であり、地域の日本語教室に参加し、その教室の方針で日本語教材「みんなの日本語」1~20課までを繰り返し学習している。つまり、認識モダリティの具体的な表現について教科書で学習していないことになる。外国人散在地域で生活しており、来日前に日本語を学習した経験はなく、家庭内使用言語は日本語である。従って、日本語の習得は主に配偶者や家族との日常生活の中で行われている。

3.2 分析方法

本研究では、移住者を対象としているため、留学生のように週に数十時間の日本語教育を受けているわけではない。先に述べた Ellen の言語的背景から、自然習得の根底にある概念を限られた第二言語レパートリーの中でどう表現するかを規範としたアプローチを用いることが適切であると考える。学習者は母語話者と異なる意味で、一つの形式を使用する場合が少なくない(Givon 1979)からだ。従って、目標言語を規範とせず話者が何を言い表したいのか(Klein 2011)という、意味機能の分析に重点をおいた方法論に基づき、認識的モダリティを表す形式や表現方法を観察した。Dittmar (1984)で用いられた分析方法を日本語で応用した平高・稲葉 (1998)の研究方法を参考にし、以下 3 点を考慮し、分析を行う。1) 意味構造の分析を出発点として捉える。2)発話の場面や文脈を分析に考慮する。3)発話意図を理解するために、語用論などの理論を用いて分析する場合もある。また、自然習得者は、理解できる言語で相互作用を引き起こすことが目的となっており、日本語を話すことと質が違うため、目標言語の設定や誤用分析を行うことはしない。分析手順としては、OPI レイティング

5年分の文字化データを観察し、枠組みとして設定した非現実の事態(2.4)に該当する表現形式や表現方法などを抽出した。

4 結果と考察

非現実事態を表すために、Ellen がどのような表現形式及び表現手段を用いたのかについて、以下図2に示す。カッコ内には使用数を記載する。図2の使用数の前に記載されたものは、Ellen が使用した表現方法および言語形式である。特徴として、IV 期以外の4つの時期で共通して使用された形式は「たぶん」であった。Ⅰ期やⅡ期で「たぶん」を単独で使用した後、それ以外の表現形式のバリエーションが増えていく様子が窺える。次節から各表現形式などの詳細を記述する。

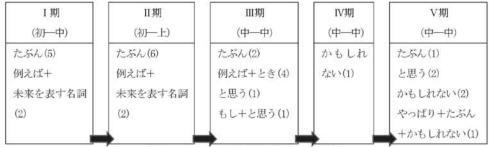


図 2. Ellen の非現実表現の使用数

4.1 「たぶん」の単独使用

Ellen は OPI 初級の時期に「たぶん」を使用している。(2)のように「たぶん 10 分」や「たぶん 2回」など、数値を表す表現の前に「約・およそ」の意味で使用している例であり、時間や回数に関する記憶の曖昧性を表しているものだと考えられる。

(2) (うちからここまでどれくらいかかりましたかという質問に対して) あー,ここ,歩いて,たぶん10分,10分,15分【I期】

Ⅲ期以降、特にV期では、他の形式の使用が増えていくと共に「たぶん」の使用が減少している。このことから、習得初期の段階で一つの形式を用いてコミュニケーションを行うことにより、他の形式を使用する必要性が低くなり、後からインプットされる意味の重なりのある新しい形式の習得が遅れると考えられる。また「たぶん」を多用する事象は、まだ文法項目をあまり使用しない段階である言語バラエティ、Pre-Basic Varieties と呼ばれる段階で表れている。Pre-Basic Varieties の特徴はKlein and Perdue (1997) や平高・稲葉(1998)によると、以下の通りである。

(A) 語彙的要素が中心。動詞も文法的性格付けが弱く、名詞のようである。

- (B) 動詞の活用に機能がない。
- (C) 複雑な発話は語用論的な原理や談話の構成原理による。
- (D) 文脈に依存する度合いが大きい。

例えば、次の(3)では、「たぶん」のあとに、「一緒にごはん」、更に「昼ご飯食べる」という具体的動作を伴う動詞を用いている。「食べるかな」や「食べるかもしれない」などといった、動詞に直接モダリティが後続する表現はこの時期、観察されない。文法形態素を連続して使用するような工夫は、この時期みられない。つまり、(A)の「語彙的要素が中心」といった特徴が Ellen の発話に反映されている。また、「食べた」や「食べている」などのテンス・アスペクトを用いた発話がみられない。(B)「動詞の活用に機能がない」という特徴が表れている。

- (3) (この後、帰って何をしますかという質問に対して) だー, たぶん, 一緒にごはん, 昼ご飯食べる【I期】
- (4) の事例においても、動詞などの文法形態素は使用されていない。これは、「いつ子どもが生まれるのか。」という相手の質問に依存した返答であり、このような発話は(D)「文脈に依存する」自然習得を中心とした学習者の発話の特徴といえる。
 - (4) (いつ子どもが生まれるのかという質問に対して) たぶん,あと**,3週間【I期】
- (2)~(4)のように「たぶん」は、相手の発話に依存する形で「たぶん」を運用し、モダリティを表現している。類似の事例が海外でも報告されており、Key and Sankoff (1974)では、モダリティなどの意味概念は分類が定かではない「フリー語彙素"free lexemes"」によって述語外で見いだされ、表現されるものだとしており、今回の結果で、「たぶん」という語彙にみられる特徴は、先行研究と一致している。Dittmar (1984)が労働者の中間言語分析の際に観察したドイツ語 villeicht の使用例とも類似している(表 2)

表 2. 習得初期に観察されるモダリティ使用時の特徴

特徴	ドイツ語習得	日本語習得※本研究の事例
文脈に依存	Ich Kind vielleicht hundret Kinder alle Tag. 私 子ども たぶん 100人の 子ども 毎日	たぶん, あと3週間
修飾箇所が明確	Vinlleicht ist dieser kunde zehn minuten ferig. たぶん この客 10分 終わった	たぶん, 一緒にごはん, 食べ る
述語を必要とし行 動の結論が不明	Vielleicht andere tag interessiert. たぶん 他の日 興味ある	わたしの夢, たぶん, ゆっく り, ゆっくり, あとで

(ドイツ語 Dittmar1984:55-59 引用)

文脈に依存したモダリティ表現は数字の直前に現れるという規則性や、基本動詞と 共起し、どこを修飾しているかが明確なもの、そして、複雑な述語を必要とし行動の 結論が不明確なものの3つの事象に関して、本稿で抽出された「たぶん」とvilleicht の使用のされ方は共通しており、母語や目標言語によるものではないことがうかがえ る。この「たぶん」が使われている事象は、先行研究と比べても語彙的要素が現れる 時期に集中して使用され、ドイツ語習得の事例と比較してみるとほぼ同様の語順で現 れることから、自然習得を中心とした学習者がモダリティを習得していく順序に関わ りの深い事象であることがうかがえる。

4.2 「例えば+未来を表す名詞」の使用

I期では、(5)のように「たぶん」を使用する以外に「例えば」の直後に未来を表す名詞を使用する形式も見られた。この形式にも相手の質問に頼った文脈依存の傾向がある。「ね」や「よ」といった伝達モダリティ以外の使用がみられず、動詞は「読む」や「聞く」といった具体的かつ基本的動作を伴う動詞を使用しており、いずれも非過去である。「例えば」という表現がモダリティとなるかどうか疑問になるところだが、「例えば」は、物事を想像の中に捉える時、冒頭に必ず現れ、非現実を表すマーカーとして機能している。これは、杉浦(2007)にみられるような、伝達性のより強い直接話法を使用する現象と関りが深いものであると考える。つまり、「例えば」を使用することで、未来の場面をそのまま伝えようとする情景描写的な工夫がみられるのである。本来、母語話者であれば「子供が眠くなったら」「日本語が下手くそだったら」と条件表現を使うことで一般論を語ることも可能だが、それが出来ない段階で「例えば」を使用することにより仮想描写を行う工夫がみられる。加えて、「子ども」という名詞を用いることによって、まだ生まれていない子どもの未来を想像して話していることが、調査当時妊娠中であった Ellen の状況から読みとれる。

(5) (日本語で足りないと思うのは、どういう言葉ですかという質問に対して) 例えば、子ども、うーん、眠いね、本読む必要ね、あと、例えば、ママひたくそ[下手くそ]ね、聞く、ほしくない、子どもね、【 I 期】

これは、黒野(1998)において、話し手が日本にいる状況を前提とし、動詞が辞書形であっても「ブラジル」という語によって、過去の出来事であることを伝えることと類似する現象である。

また(5)の例は、4.1 の(C)で示した「複雑な発話は語用論的な原理や談話の構成原理による」ものであり、「眠い、本読む、ママ下手くそ、聞く、ほしくない」という語彙の順序は、Ellen の想像する未来の出来事の発生順序を表しており、「子どもが眠い時、本を読んであげなければならない。そこで、ママが本を読むのが下手くそだったら、子どもは(本の物語を)聞きたくなくなると思う。」という内容を伝えている。(5)のように、話し手が時系列を想像して談話を構成する原理はPrinciple Natural

Order (以下 PNO) と呼ばれる。Dittmar (1984) で定義された PNO を意味論だけではなく語用論的な要素まで含めてみてみると、以下の通りになる。

- 1) 事柄が起こった順に発話を並べる。
- 2) 時間を指示する枠組みを発話の冒頭に置き、設定された時間の範囲がその発話の間は有効であることを示す。
- 3)省略によって、前の発話の時間の範囲が省略された部分にも効いていることを示す。

2)の「時間を指示する枠組み」に関して、冒頭に「子ども」という語彙を用いることで、未来の出来事であるという設定を示してから、Ellen は相手の発話を挟まず、自分のターンの間で、談話構成原理を用いている。3)の「省略」に関しては、「子どもが生まれたこと」を前提で発話しているので、先に発話された(6)のような「子ども生まれた」という表現が(5)では省略されている。

(6) (日本語の勉強には難しいこともありますよねという調査者に対して) 子どもに為に子ども生まれた、ママ日本語わからない、それはおかしいね【I 期】

4.3 「例えば+(動詞)とき」の使用

「例えば」+「~とき」の使用例は、OPI 初級から中級へ発展を遂げたⅢ期の発話に現れ、大関(2008)では、自然習得のロシア語母語話者の条件表現を観察した際に、調査開始時「もしも」で表されていた意味機能、「いつ」で表されていた意味機能、マーカーを使わず表されていた意味機能が、二期目には全て「~とき」で表されていたことが報告されている。条件表現として機能する意味範疇の重複も認めるが、本稿では非現実の表現として分析した。本研究では、大関でみられたような「いつ」は観察されなかったが、「もし」の使用は同じ時期に観察された(4.5)。「とき」に関しては「例えば」と必ず共起する形で現れ、以下(7)の2例を含む4例が抽出された。

(7) (日本語をおぼえたら、どんなことをしたいですかという質問に対して) 例えば会社に、えー、行くときと、毎日はたらきます、あんまり時間ないです、 だから、わたしは家に仕事、通訳の人、なにか、例えば、本とか、テレビの何、 本とか、ドキュメンタリー、ますね、例えば、ビジネスする日本とロシア、ビジ ネスするときこの本、通訳おねがいします、これぐらい【Ⅲ期】 (→もし会社に行くことになったら毎日働くことになるので、時間がなくなります。だから、本やテレビ、本、ドキュメンタリーの通訳[翻訳]の仕事を 家でしたいです。日本とロシアがビジネスをするときに、「この本の通訳[翻訳]お願いします」と言われるぐらいになりたい。) (6)のような事例が現れた I 期同様、Ⅲ期でも「例えば」という形式が「仮に」というような、架空上の非現実の出来事を表すマーカーとして機能している。また、(7)でみられるように「とき」は「行く」や「ビジネスする」というような非過去に後続する形で表れた。

4.4 「と思う」の使用

「と思う」は、日本語教育でも思考動詞として扱われることが多い。思考動詞の「と思う」は、その有無が命題内容に関わらない。しかし、「と思う」が命題内容に関わっている場合もある。中右(1994)によれば、モダリティは、心的態度・話し手・瞬間的現在という三つの要素概念から成り立つもので、特に、心的態度は必須の要素である。「と思う」の機能は多岐に渡るが、非現実を表す時に使われているモダリティの要素を含んでいるものは、抽出対象とした。

意見を述べる際に、推論の「と思う」を使用する傾向は、教科書の影響が強い初級の教室学習者の特徴であると考えられるが(伊集院・高橋 2004)、自然習得を中心に行っている Ellen に関しては、III期に入ってから(8)のような「と思う」を使用する例がみられた。(8)の例は、子どもを保育園に行かせることのメリットとして、母親が外国人では身につかないような正しい日本語を学ぶことができると考えている Ellen の発話である。

(8) (自分が育てたいというお母さんたちがいる中で保育園に通わせることについて問う調査者に対して)ママ,ママ外人だからそれはいいと思います,もう,言葉とか覚えてる【Ⅲ期】

4.5 「もし」+「と思う」の使用

(9) の例は、一人っ子ではなく、二人の子ども(双子)を一緒に育てるほうがいいという意見文に使用された推論の「と思う」である。未知のことに対して話し手なりの判断を示す機能を持っている。また、「と思う」だけではなく、直前に「もし」の使用が現れ、これによって非現実事態を表しているといえる。

(9) だからそれ気持ちわかる,でも<u>もし</u>,一人だけ,もちろん楽しい,楽しいー人っ子だけに時間あげるともったいない<u>と思います</u>,2人,3人それあんまり変わらない,みんなちっさいからね,同じ時間,だから,双子とか,一番いいと思います【Ⅲ期】

4.6 「かもしれない」の使用

IV期になると、発話内容が実現する可能性があるが、確実に実現する見込みがないときに「かもしれない」が使用される事例が観察された。Ellen の息子が「乗り物が

好きなので、将来は電車関係の仕事をするかもしれない。」といった意味の発話を「電車かもしれない」と述べている。これは、本来なら「電車関係の仕事」などと表するところを「電車」の名詞一語で表し、相手の質問や文脈に頼り、他の要素を話し手にくみ取ってもらおうとする、 I 期でみられた発話の工夫が OPI 中級の段階でも使用される(10)のような事例が観察された。

- (10) (子どもたちは何になりたいかという質問に対して) ん一,なむ,そんなにないですねー,まだ見てる何一,何に興味あります ね,特に今,のり,乗り物大好き,だから色々車,すごい分かるうま[車], 見るとき,何,スズキとかトヨタとかすごい分かります,もう全部車わか る,ですごい興味あるんだけど,もう,しご[仕事]電車<u>かもしれない</u>【IV 期】
- (11) は、Ellen が、今現在、幼児である自分の子どもたちが将来学校に行くことにより、一人で勉強するよりも、一緒に勉強することで漢字はより効率的に学べそうだという推論の機能をもった「かもしれない」を使用している。
 - (11) はい、だからもう子どもたち私すごい待って、子どもたち学校始って、一緒に漢字勉強してます(調査者の相槌)一番覚えるかもしれない、今勉強、いくらでも勉強して、あまりなんか頭に入らないです、漢字とか、うん【V期】

4.7 「やっぱり+たぶん+かもしれない」の使用

日本語において「やはり」という副詞は、確信の度合いが高いときに使用される。 (12)の事例は、日々の生活を振り返った上で、将来の姿を想像しており、この確信の 高さから「やはり」を使用したのではないかと考えられる。確信の度合いに関わらず 未知の出来事として発話されているので、「たぶん」に「かもしれない」を共起する 形でも、非現実表現が用いられている。ここでは、初めてナイ形を使用しているが「間 に合わない」はかたまりとして習得している可能性もある。

(12) (将来、通訳や翻訳の仕事をしたいという話題に対して) うん, うちの仕事もできますし, もう会社に行くともう, はい, <u>やっぱり</u> 家の仕事を<u>たぶん</u>もう, ちょっと間に合わない<u>かもしれない</u>, 色々晩御飯 とかお弁当とかはい【V期】

5 まとめ

Ellen はレイティング5年目の最後まで、「かもしれないと思う」や「思うかな」

などのモダリティ連続使用の工夫は見られなかった。このことから、来日数年経っても母語話者のようなモダリティ使用は難しいことがうかがえる。この結果から、以下の(1)~(4)のようなモダリティの発達順序に関する知見を得ることができたと考える。

- (1) 自然習得を中心とする学習者はモダリティとして「たぶん」を習得初期段階から使用する。
- (2)「例えば」や「もし」が非現実事態を伝える際、冒頭に出現する。
- (3) 「と思う」や「かもしれない」は OPI 中級以降で使用される。
- (4) 「と思う」や「かもしれない」はいずれも非過去の品詞(動詞、形容詞、助動詞) 或いは名詞の直後に使用される。

文法化とは語彙的な要素だったものが、通時的な過程の中で文法的な要素へと発展 していく現象である(秋元 2001, 籾山・深田 2003)。Bybee et al. (1994)によれば、 どのような語彙的な要素からどのような文法的な要素が確立するかに関して通時的 にも通言語的にも普遍的な傾向がみられるとされている。一名を対象としたものであ ったとはいえ、ロシア語母語話者が日本語を産出しようとする際の事例が観察され、 先行研究の結果と類似した点が見られたことで、母語や目標言語によらない現象の一 部を捉えたことが、本研究の意義であると考える。分析データから、OPI レイティン グ初級の段階で観察された「たぶん」が、自然習得を中心とした学習者のモダリティ の無標の基本形として、最初に習得される可能性が高い。「たぶん」は、まだ文法形 態素があまり習得されていない初級の段階で使用されていることから、サバイバルジ ャパニーズとしての要素も認められ、来日数年たっても日本語が習得困難な者や第二 言語習得が初めてとなる移住者にとって、習得されやすい表現形式であることが示唆 できるかもしれない。言語を使用するとき、使用可能な言語資源であるかを話者は即 時的に判断するが、非現実事態に関しては、この「たぶん」が算出しやすいものであ ったということがうかがえる。これは、第二言語での会話上「生き残る」ために、学 習者は、彼らが出会う複雑な言語システムを実用的に「簡素化」させるように強いら れる(Dittmar 1984)ためであると考える。

また、一般的に、言語の習得過程は一語の使用から始まり、もっと長い表現へと増えていく傾向にあると(Givon 1979)いわれるが、モダリティという項目でも同様の傾向が現れた。自然習得の大きな特徴とされる、頻繁に聞かれる表現を最大限に使用していることが要因だとも考えられ、Ellen が「間に合わないかもしれない」という表現を母語話者からよく聞く表現として習得したという可能性もある。

6 今後の課題

縦断研究は発話の中に実際に見られたプロセスを記述できるが、一般化は難しい。 しかし、一般化できるとはいえ、横断研究で得られるプロセスは「仮定」であり、現 実にみられる習得プロセスではないことを踏まえると、縦断研究と横断研究、両方を使用した相補的な研究を行うことが理想的である(大関 2018)。今後、さらに対象者やデータ数を増やし、共通して現われる規則性に関する記述を行い、モダリティ発達順序の普遍性を明らかにする試みが必要である。

参考文献

秋元実治(2001)『文法化』英潮社

- 伊集院郁子・高橋圭子(2004)「文末モダリティに見られる Writer/Reader visibility ―中国人学習者と日本語母語話者の意見文の比較―」『日本語教育』123、86-95.
- 大島弥生(1993)「中国語・韓国語話者における日本語のモダリティ習得に関する研究」 『日本語教育』81, 93-103.
- 大関浩美(2018) 『学習者言語をみることのおもしろさ』第二言語習得研究会(関東) 100 回記念大会パネル配布資料
- 大関浩美(2008)「学習者は、形式と意味機能をいかに結びつけていくか―初級学習者の条件表現の習得プロセスに関する事例研究―」『第二言語としての日本語の習得研究』11,122-140.
- 尾上圭介(2001)『文法と意味 I』 くろしお出版
- 尾崎明人(1999)「就労ブラジル人の発話に見られる助詞の縦断的研究(その 1)終助詞「ね」を中心として」『日本語・日本文化論集』7,91-107.
- 菊池民子・猪狩美保・岳肩志江(1997)『第二言語としての日本語の習得研究』1,71-82. 第二言語習得研究会
- 黒滝真理子(2002a)「日英対照・認識的モダリティの研究動向」『言語文化と日本語 教育』お茶の水女子大学日本言語文化学研究会
- 黒滝真理子(2002b)「中間言語としての Epistemic Modality に関する一考察—文法化の方向性と習得順序との関わりから—」『英語表現研究』19,37-45.
- 黒野敦子(1998)『就労を目的として滞在している外国人のテンス・アスペクトの習得について』平成6年度~平成8年度科学研究費補助金(基盤研究(A))研究成果報告書,32-40.
- 迫田久美子(2012)「非母語話者の日本語コミュニケーションの工夫」『日本語教育の ためのコミュニケーション研究』くろしお出版、105-124.
- 佐々木泰子・川口良(1994)「日本人小学生・中学生・高校生・大学生と日本語学習者 の作文における文末表現の発達過程に関する一考察」『日本語教育』84,1-13.
- 杉浦まそみ子(2007) 『引用表現の習得研究―記号論的アプローチと機能的統語論に基づいて―』ひつじ書房
- 谷口すみ子(1998)「絵の説明のタスクの分析結果」『就労を目的として滞在する外国 人の日本語習得過程と習得に関わる要因の多角的研究』平成6年度~平成8年度 科学研究費補助金(基盤研究(A))研究成果報告書、22-31.
- 中右実(1994)『認知意味論の原理』大修館書店

ナカミズエレン (2001) 「在日ブラジル人の日本語モダリティ表現に関する習得の実態―終助詞 『よ』と『 ね』を中心として―」『第二回第二言語習得研究会』全国大会予稿集

長友和彦(2002)『第二言語としての日本語の自然習得の可能性と限界』研究成果報告書,課題番号12878043

仁田義雄(1991)『日本語のモダリティと人称』ひつじ書房

日本語文法記述研究会(2014)『現代日本語文法(4):モダリティ』くろしお出版

平高史也・稲葉圭子(1998)『外国人就労者における時間概念の習得について』平成 6 年度~平成 8 年度科学研究費補助金研究成果報告書、41-67.

益岡隆志(1991)『モダリティの文法』くろしお出版

水谷信子(1985)『日英比較話し言葉の文法』くろしお出版

峯布由紀(1995)「日本語学習者の会話における文末表現の習得過程に関する研究」『日本語教育』86,64-80.

メイナード, K. 泉子(1993) 『会話分析』 くろしお出版.

籾山洋介・深田智(2003)「意味の拡張」松本曜(編)『認知意味論』大修館書店, 73-134.

森山卓郎・仁田義雄・工藤浩(2000)『日本語の文法3モダリティ』岩波書店

Bybee, J. Perkins, Rand Pagliuca, W. (1994) *The Evolution of Grammar*. University of Chicago Press.

Dittmar. N. (1984) Semantic features of pidginized learner varieties of German. In R. W. Andersen (ed.) Second languages: a cross-linguistic perspective. Rowley, MA: Newbury House, 243-270.

Givon, T. (1979) From discourse to syntax: Grammar as a processing strategy. In Givon, T. (ed), Syntax and Semantics 12. New York Academic Press, 81-112.

Key, P. and Sankoff, G. (1974) A language universals approach to pidgins and creoles. In D. DeCamp and J. F. Hancock (eds.), *Pidgins and Creoles. Current Trend and Prospects*. Georgetown University Press, 61-72.

Klein, W. (2011) A way to look at second language acquisition: A tribute to Clive Perdue. Multilingual Matters, 22-36.

Klein, W. and Clive P. (1997) The Basic Variety. Second language research 13, Sage Publications, 301-347.

国立国語研究所. 『日本語学習者会話データベース』

< http://nknet.ninjal.ac.jp/judan_db/kanren/ >(2017年9月20日 データダウンロード)

(しきや かろりーな・首都大学東京大学院博士後期課程)