

言語獲得とテキスト

子どもの「一語発話」を考える

西 村 千 恵 子

I

児童心理学者シュテルン夫妻 (Clara und William Stern) は幼児、とりわけ 1 歳前後の子どもに見られる、1 語の形で意味を持つ固定した音連鎖の発話を「一語文 (Einwort-Satz)」と呼んでいる¹。幾つかの例を彼らの資料から取り上げてみよう。

Sprachanfänge verschiedener Kinder ²

Erste Worte	sinnvoll gesprochen seit [~Monat(en)]	Bedeutung
Eva Stern		
<i>ätä</i>	0 ; 9	Vater
<i>wau wau</i>	0 ; 11	Spielzeughund
<i>papa</i> oder ähnliches	0 ; 11	Puppe
<i>hap</i> oder <i>pappap</i>	0 ; 11	Essen
⋮	⋮	⋮

これらの音連鎖はまだ完全に通用する辞書的な意味での「語」の形を取ってはいない。だが、子どもはこの段階に至るまでに、より不完全な発声によって感情や志向などの表現をしており、そのような音声と比較すると、成人語の基準をもって意味の判断が可能になっているのである。この段階は、「一語文期 (das Stadium des Einwort-Satzes)」として子ども

の言語構成過程にとって重要な手掛かりを提供すると考えられており、数多くの観察記録がなされている³。

ところで、この時期に発せられる音連鎖は、その子どもの状態や周りの状況によって、ある一塊の意味を持って伝達される。そこでシュテルンはこれを「語」の形式をしているが、「文」と考えられるものとし、「子どもの言う *mama* は、単に *Mutter* という語の単位で翻訳することはできず、文の単位によってのみ翻訳可能である⁴」と述べている。したがって、*mama* という語は、„*Mutter, komm her*“, „*Mutter, gib mir*“, „*Mutter, setz mich auf den Stuhl*“, „*Mutter, hilf mir*“ などに、つまり「文としての語 (Satzwort)」に書き換えることができるというのである⁵。

この定義は、その後の幼児の言語発達研究におけるこの時期の考察にとって、避けることのできない出発点となっている。しかし、このシュテルンの言う「一語文期」については近年になっても活発な議論が行われている。その理由は、まず第一に言語獲得研究にとってこの一語文期は、子どもの言語の文法的な発達の起点となるために重要な時期であり、これがどの時点から始まったとすることができ、どのくらい続くものなのかという期間の問題があること、そしてさらに、この一語文の文法的分類が「文」とするにも「語」とするにもふさわしくないのではないかという名称の問題があるからである。つまり、シュテルンの定義では「一語文」があまりにもはっきりと「文」であることを明記するものであるために、これとは別の表現を用いようとする研究者も多いのである。

例えば K. ビューラー (Karl Bühler) は『一語文』という用語は児童心理学者の窮余の表現にはかならない。つまり、この現象は文にも語にも数え入れることができ、元来『まだ』両者が一体となっているものである、ということを示唆せんとしているような表現である。これは次のように修正できるであろう。すなわち、それは『まだ』そのどちらでも『ない』のだ⁶』と述べている。この考えの流れを汲むウェルナー／カプラン

(Heinz Werner/Bernard Kaplan) は、『シンボルの形成』において、この現象を「モノレーム (monoreme)」と呼んでいるが、その際、発話形式を持った音声のみにこの表現を当て、間投詞的なものを排除している⁷。また、この現象の表現に関しては、アメリカの心理言語学者たちもそれぞれ固有の名称を用いている。例えば R. ブラウン (Roger Brown) は「『文』という用語はその普通の意味のために、すなわち、各要素間の関係についての構造的具体的な説明のために取って置かれた方がよい⁸」という理由で「一語発話 (singleword-utterances)」という語を選んでいる。

以上に述べたように、言語獲得研究においてもその呼び名は定まっていないことから、とりあえず本稿ではこの現象を「一語発話 (Einwort-Äußerung)」と呼ぶことにする。そして、この「一語発話」の段階が、単に文法構造上の発展にのみ結び付けられるものなのかどうかという点、ならびにこの現象の特性を観察しながら、言語獲得研究の言語学的方法を追究する可能性を考察してみたい。

II

さきに挙げたシュテルンの例で、*mama* という発話に幾つもの意味が与えられたのは、その発話からだけではないのは確かであろう。しかし、シュテルンの場合、かなり多くの資料があるにもかかわらず、「一語発話」の発せられた実際の状況についての記述が少なく、ただ観察結果としての発話をまとめて叙述する形を取っているために、具体的な状況を含めて考察を進めることができない。そこで、子どもの「一語発話」がどのように伝達の役割を果たしているのか、まず日本語の言語獲得の研究資料から例を挙げてみたい。

例 I 子ども (1歳6か月) ——母

子 コエ (コレのこと) (何かと聞く)
 母 ん?
 子 コエ
 母 虎くん
 子 コエ, コエ
 子 コエ (泣き声になって)
 母 どうするの?
 子 コエ
 母 読むの? (「コエ」は絵本を読んでくれの意だった)⁹

この例では、子どもは終始「コエ」を言い続けることしかしていないが、いわゆる関与する人間¹⁰である母による対応に導かれ、二つの目的を果たすのに成功している。すなわち第一には「何であるか」という問い掛けに対する答を得、次に「読んで欲しい」という要求を伝えることができた。この際、この二つの目的を満たすには、「コエ」という発話と共にあったと思われる行為や発語そのものの仕方、またその時の具体的状況がこのことばとともに少なからぬ役割を果たしていると考えられる。この例に明白に現れているのは「泣き声」である。これは自分の要求がまだ満たされていないことを母に伝えている。また母親も子どもの要求をはっきりと知るために、子に対する問い掛けをしている。発話された言語外のこのような要素は、特にこの段階においては重要である。

H. ラムゲ (Hans Ramge) はこの点を明瞭に示す例を、シュテルンと同じく *mami* という発話を用いて挙げている。その例を示してみよう。

例Ⅱ 子 (1歳前後)

/mami / ;

, Da ist die Mami !'

, Wo ist die Mami ?'

,Mami tut etwas.'
,Tut die Mami etwas?'
,Mami soll etwas tun!'
,Ich will zur Mami!'
あるいはまた、例えば;
,Ich habe Hunger!'
,Ich bin müde!'
,Ich will in den Garten!'¹¹

ラムゲは *mama* という「一語発話 (Einwort-Äußerung)」を上記のようにパラフレーズできる条件として次の3点を挙げている。

- 1) この発話が、ある定まったイントネーションを備えており、
- 2) ジェスチュアやミミックのような非言語的な手段が発話に伴い、
- 3) 発話がある定まった場面 (Situation) において起こっていること。

「母親が反応しなかったり、子どもの意図から見て『間違っ』て反応したりすると、子どもは非言語的手段とイントネーションのより強い表出を伴う発話を繰り返し行う。子どもは自分の発話を様々なイントネーションなどとともに繰り返すことによって、また一方で何を求めているかを理解しようとする母親が問いを繰り返すことによって、次第にあるイントネーションには『意味』があることを学んでいく。そして、しばしば発話の意図が誤って取られると、その『語』では不十分であることも学び取るのである。^{12]}

III

ところで、このように見てくると、1歳前後の子どもが、その発話する音とともにそれを記号化し、意味付けをする能力も既に獲得しているように

思われるが、実際にはこの時期にそれほど高度な関係を獲得しているわけではないと言われている。例えばヴィゴツキー (L. S. Wygotski) は、この時期に獲得されるのは、「記号——意味 という内面的な関係よりは、むしろ物——コトバの純粹に外面的な構造である¹³⁾」と指摘している。

また、ウェルナー／カプランが、具体的な知覚・運動・情動的な状況の中に埋め込まれている初源的な「名 (Namen)」から、意味論的・シンタグマ的な「場 (Feld)」によってその意味が規定されるシンボル記号 (symbolische Zeichen) への移行と言語発達を見ている¹⁴⁾のも、同様の見解の表明と考えられる。この2人の場合、その理論的背景には、彼らが「〈場—理論的〉アプローチ (feldtheoretische Betrachtungsweise)¹⁵⁾」と呼ぶビューラーの考え方がある。すなわちビューラーは、手旗信号のように、ある典型的な状況の中で未分節のコミュニケーション手段として働く「一括的なシグナルの体系 (globales Signalsystem)」と、十分に発達した言語体系のように、個々の語が「シンボル場 (Symbolfeld)」の中でそのシンタックス機能を実現するシンボルとして働く体系とを区別している¹⁶⁾。彼は前者を1クラスの体系とし、後者を2クラスの体系と呼んでいる。そして子どもの一語発話を、手旗信号に近い1クラスの体系に属するものと見なしている¹⁷⁾。この意味でビューラーは、「一語文」を「まだ語でも文でもない」と述べたのであり、さらにウェルナー／カプランは、「一括的シグナル」としての一語発話を「モノレーム」と呼んだのである。

いずれにせよこのような観点に立てば、子どもの言語獲得の初期に現れる「コトバ」は、また具体的・感覚的・運動的なものであり、その「コトバ」をシンボルとしての語として運用できる段階にはまだ至っていないことが分かる。したがってシュテルンの資料に見られるように、「一語」を「文」とすることは、その「語」を発する子どもと関与する人間から見たときに考えられるのであり、ラムゲの場合も、一語発話のパラフレーズを表記することによって示そうとしたのは、子どもが「文」を既に形成していると

いうことではないのである。

「一語発話」が幼児の初期言語研究の中で重要な役割を果たしていることはさきに述べたが、その際往々にして幼児の発話がどのように言語的に構成されているかという面にのみ、観察の重点が置かれがちであった。つまり、子どもの発話における語・文、またそれらの組み立てに注意が払われ、文法的な発展も、それらの階層的要素が実際に現れる順に従い発展段階が形成される、と考えられる場合が多かったのである。「一語文」という用語がシンタックスの発生する萌芽点を表すために使われたのも、このような背景があったからであろう。こうして子どもの言語獲得過程を観察するそもそもの最初から、文法的記述中心の方法は、言語の発生する過程の実態から離れてしまったと考えられる。

本来、言語獲得研究は、人間の発展そのものの研究と言っても過言ではないほどの広い領域にわたる研究であるからには、使用される言語理論もまた、言語を大きな観点から把握するものでなければならないはずである。したがって言語発達の初期段階から、さきに述べた食い違いを生んでしまうような文法的発展の記述は、結局既存の、すなわち成人言語のための文法体系を基準とすることによって、言語獲得の実態を歪曲する危険性がある。子どもの言語獲得に言語の本質を見て取る可能性が見失われ、単に子どもが文法的な発展の諸段階を間違えずに踏んでいくことを示す、統計的なものに終わりかねないのである。

E. オクサール (Els Oksaar) が、『学齢前における言語の習得 (Spracherwerb im Vorschulalter)』において指摘しているように、幼児言語の発達を記述するためのこれまでの言語モデル、すなわち軸文法・生成変形文法・シンタックス中心モデル・生成意味論・格文法などを中心にした方法は、一つには成人言語の分析のためのものであり、また「文」中心のものであるという理由から不適切であるとされる¹⁸。日本での幼児言語学研究においても、この点は事情が同じであり、数多くの心理言語学的立場か

らの観察と資料収集があるにもかかわらず、その研究方法・分析が異なるために、相互の比較が困難であると指摘している研究者もいる¹⁹。

ところでオクスールは同じ箇所では、幼児語学研究に新しい道を開く可能性のある方法論として、子どもとのコミュニケーションを分析の対象に含ませる、テキスト言語学を示唆している²⁰。この示唆は、この研究の領域を考慮すると、極めて啓発的なことなのである。

IV

そこでこのような考え方へ橋渡しをする例として、ある男の子の一つの発話を取り上げて観察している H. グリンツ (Hans Glinz) の場合を、やや詳しく紹介したい。ラムゲの例では、子どもの発話をパラフレーズした形は、観察者によって状況が切り取られて叙述されていたが、グリンツの場合は、この具体的な状況が詳しく記述されているので、必要な多くの情報を得ることができる。

ここでは、生後7か月から約20か月に至るまでの間の1人の男の子が、観察の対象となっている。そして問題となるのは、「魚 (Fisch)」という語である。

もっとも「魚」といっても縫いぐるみの魚で、子どもはそれを生後7か月の時にもらい、その後一番気に入りのおもちゃとして取り扱っている。それに対する子どもの働きかけは、当初は身近な人間(両親)に指し示したり、見せたりするだけであった。しかし両親からは、この縫いぐるみが「魚」であることを繰り返し様々な表現で話しかけられている。

例えば；„Das ist der Fisch, das ist dein Fisch, bringst du mir deinen Fisch.“

15か月目になると、縫いぐるみを見たり触ったりするとき、„isch, ischi“ と音を発するようになる。しかし縫いぐるみの魚以外に対しても、

この音を使う場合もあった。

1. ベッドに置いてある他の縫いぐるみの人形に対して。
 2. 居間にある、柔らかさと大きさが魚のおもちゃとよく似ている二つのクッションに対して。
 3. 黄色い埃取りのダスターに対して（1度だけ）。
 4. 生きている猫に対して（16か月のときに二、三度）。
 5. 魚のおもちゃとは全く異なる形である。黒糸で編んだ猫に対して。
 6. 布製の黒人の人形とライオンの人形に対して（16か月半のとき。黒人の人形に対しては、もらってから二、三日の間）。
- (6. のライオンの人形をもらったときの場面については、グリンツは特に詳しく叙述している。)

しかし風呂で遊ぶプラスチックの魚のおもちゃに対しては、入浴のたびに、身近に接する人間から、それも「魚」であるといったような働き掛けを受けていたにもかかわらず、„isch, ischi“ を使うことはなかった。また縫いぐるみの魚を取ってくれという意味で、この音を用いることもなかった。

その他に „isch, ischi“ が使われている事例が二、三挙げられているが、残念ながら正確な年齢が明記されていない。例外は20か月のときで、食後にくたびれたりすると „isch, ischi“ と言うことがある。そこで両親が例の魚と、それによく似た蛙を与えると、頬擦りをして喜んでいるうちにぐずつくのを止めた、とある²¹。

V

さて以上のことについて、グリンツは大略次のように述べている。

この子どもにとって „isch, ischi“ という音と結び付いている意味 (Bedeutung) は、何よりもまず「ある対象に対する観念」であるというわ

けではない。それは可能な行為の際の定点であって、そこには行為に結び付いた感情も含まれている。つまりこのような意味は子ども自身が発展させるものであり、それは複雑に絡み合った行為と感情の可能性を考えることを通して固定し、対象世界と結び付けていく過程と考えられる。ここで子どもは独自の概念を自ら作り上げていったのであって、そのカテゴリーは成人のものの模倣ではない。こうして子どもは „Fisch“ と呼ばれているものが、形態の上での類推で命名されていることに気付き始め、次第に絵本などを見て „Fisch“ を示すことができるようになる。そして最終的に成人語の意味での „Fisch“ というものに到達するのである。しかもその意味形成の過程において決定的であるのは、共通の生活と行為の枠内におけるコミュニケーションの場面を体験することである²²。

ところでグリンツは、言語能力(Kompetenz)と言語運用(Performanz)との相互作用、つまりお互いがお互いを可能にしている弁証法的関係を重要視している。特に、言語運用によって言語能力が拡大され修正される側面を見落としていないことは、注目すべきであろう。言語能力の形成とは、グリンツによれば「行為や出来事や感情の経過を、またそれらと結び付いた人物や対象を、いつでも考えることを通して現前化できる可能性の蓄積²³」のことである。これは、別の箇所では彼が述べていることであるが、言語能力の創造がすなわち言語獲得なのである²⁴。したがって言語能力の発達には、最初の言語運用から始まる。すなわち「子どもの周囲の人々によって生産される言語形成物(sprachliches Gebilde)が、(例えば欲求を充足させたり遊ばせたりするような)コミュニケーションの場面とのつながりにおいて、生物学的に受け継がれてきた(そしてその限りで普遍的(universal)と想定することができる)子どもの言語能力に対する刺激として作用し、この子どもの中に諸々の言語単位と構造、そしてそれらの組み合わせとヴァリエーションの可能性を、独自に構築させていくのである。²⁵」

「一語発話」の時期に最も重要なことは、関与する人間と子どもとの間

にコミュニケーションの場面が存在することである。もちろん子どもとのコミュニケーションを研究課題とするならば、さらに以前の、つまり誕生直後、あるいはもしかすると誕生以前から観察する必要があるかもしれない。しかし「言語」あるいは「言語と見なすことのできるもの」を媒体としてコミュニケーションを行えるようになることは、言語獲得研究にとって大きな手掛かりが得られることを意味する。したがって「一語発話」をコミュニケーションの場から切り離し、その理解された「文」を記述しても、言語獲得研究の成果に数え入れることができるかどうか、疑わしいと言わざるを得ない。

グリンツは、„isch, ischi“ という音の逸脱が、子どもと成人相互の言語運用行為の障害にはならなかったことを指摘している²⁶。それは、両親が子どもの行為全体を観察することによって、この音をたちまちその場の意味として頭の中に入れておくからであり、子どもは両親が発した ‚Fisch‘ という音を完全に自分の音と等しいものと見なしているからである²⁷。

グリンツの場合、個々の「一語発話」に具体的に翻訳を付けることは避けている。なぜなら、D. ヴンダーリッヒ (Dieter Wunderlich) も強調しているように²⁸、言語獲得過程においては、どのような状況の中で言語能力が獲得されるのかが、重要なのであるから。

VI

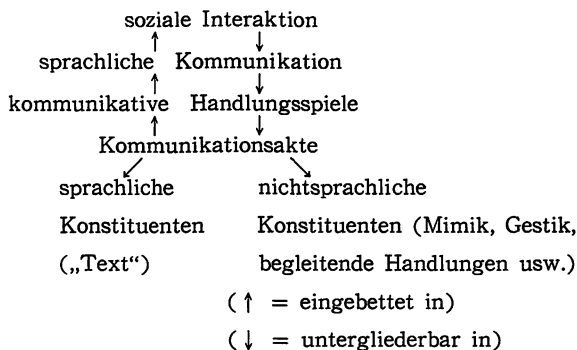
このように「一語発話」は、コミュニケーション行為を基礎にして初めて意味が与えられるのだとすれば、ここに「一語発話」をテキスト言語学に結び付けて考える可能性も開かれる。というもこの領域では、近年一つの有力な方向として、コミュニケーションに即したテキストの研究が認められるからである。

例えば K. ブリンカー (Klaus Brinker) は、これまでのテキスト言語

学の研究対象の変遷や今日の状況について要を得た展望を与えているが²⁹, それによると、テキスト言語学では当初あくまで言語体系を中心として研究が進められてきた。つまり従来の言語理論の中心にあった文から、文を超える言語的構成手段としてのテキストに関心が拡大されたのであるが、それも言語体系の枠内のことであり、専らテキストの結束性 (Kohärenz) の諸相を中心にして研究されてきたのである。しかし最近では、コミュニケーションに即してテキストを研究しようとする方向が注目されている。殊にテキストをコミュニケーション行為の中の構成単位としてとらえることを可能にしたのが、S. J. シュミット (Siegfried J. Schmidt) の言う「テキスト理論」である。

シュミットは、それまでのテキスト言語学が一次的な言語記号としてのテキストを対象とすることに固執して、言語体系中心的研究の枠内にとどまっていることを指摘し、「テキスト理論」はコミュニケーションの機能を果たしているテキストから出発することを明言する。つまり「テキスト理論」がまず第一に研究の対象とするテキストは、「社会的・コミュニケーション的相互行為を構成する社会・コミュニケーション的要素、もしくは言語的に媒介された省略のないコミュニケーション³⁰」として考えられている。シュミットの「テキスト理論」はその後、テキストの研究にとって一つの指針となるが、それでもテキストの研究者の間に一致したテキスト概念というものがあるわけではない³¹。しかしシュミット自身は、テキストを次のように定義している。つまりテキストとは、「あるコミュニケーション行為を (コミュニケーション行為ゲームの枠内で) 構成する要素である各言表のことであるが、テーマに即したもので、判別可能なコミュニケーション機能を果たす、つまり判別可能な発話内ポテンシャルを実現する³²」ものでなければならない。

この場合シュミットがテキストをどのような階層的関係の中に組み込んで見ているかについては、差し当たって次の図が参考になる³³。



この図からも明らかのように、シュミットはテキストの概念から、非言語的構成要素をはっきりと排除している。またプリンカーも指摘しているように³⁴、さきに挙げたテキストの定義に含まれた条件、つまり「判別可能な発話内ポテンシャルを実現する」という条件から見ると、シュミットは口頭での（特に対面的）コミュニケーションの言語的構成要素を、テキストと考えるてはいないように思われる。なぜならこのような場合は、非言語的コミュニケーションの形式や任意の行為と一緒に初めて、あるコミュニケーション行為の言語的構成要素がコミュニケーション機能を実現することも、珍しくないからである。この点で、言語的な構成要素ばかりでなく、「コミュニケーションの中で使われた記号はすべて³⁵」テキストであるとする W. クライン (Wolfgang Klein) の立場が興味を引くが、プリンカーは二つの理由からこの定義を退け、自らはテキストとは単純に「コミュニケーション行為の言語的構成要素³⁶」と定義している。つまりもしもテキストをクラインのように理解するならば、まず第一に言語学的理論の対象領域があまりにも広くなりすぎる、第二にこのようなテキスト概念をもってしても、「(社会的に固定された) 記号的性格を持った非言語的行為³⁷」が考慮されるにすぎない、と言うのである。第二の点についてプリンカーは、B. ザンディッヒ (Barbara Sandig) を引き合いに出しながら、例えば対面的コミュニケーションなどの場合、社会的にコード化さ

れていないような非言語的行為一般を考え合わせないと、言表を「真に有意味に」理解できない点を強調している³⁸。

以上のテキストのとらえ方の中で、言語獲得研究にとってどれが最も有力な糸口であるかは、なお具体的な検討を必要とするだろう。いずれにせよ、P. ハルトマン (Peter Hartmann) の「言語は現象的にはまず何よりもテキストの形で現れる³⁹」という考え方は、ただ文を超える単位の存在を想定する拠りどころとするばかりではなく、コミュニケーション行為の中で、実際に人間はことばをまず何よりもテキストの形で使う、と読み換えるべきであろう。R.-A. de ボウグランド, W. U. ドレスラー (R.-A. de Beaugrande, W. U. Dressler) のようにテキスト性について七つの基準を挙げて、そのうち一つでも満たさなければ非テキストとするならば⁴⁰、子どもの「一語発話」にはテキスト性が与えられなくなる可能性が高い。言語獲得研究にとってのテキスト概念の有効性という点から見ると、このように厳しい基準はあまり意味がないように思われる。

VII

ところでさきにプリンカーが引き合いに出していたクラインは、逆にプリンカーを踏まえて、従来のテキストのとらえ方について図式的にしかしさらに明快に整理している。つまり従来のテキスト定義を七つ並列し、それをある程度まで同じ傾向のグループに分けて整理し、結局三つの大きな枠に組み入れている⁴¹。1) 「古典的な」体系論から出発して、文の理論からテキストの理論に到達する (プリンカーの言う「言語体系に即した言語学的研究の枠内でのテキスト概念⁴²」を中心に置いて、テキストの構造と結束性を研究する)。2) より複雑な諸連関、つまりコミュニケーションの中へ組み込まれているということから対象領域の限定を試みるもの (プリンカーの言う「コミュニケーションに即した言語学の枠内でのテキスト概

念⁴³」で、テキストが現れるコミュニケーションの枠組み・コミュニケーションモデルを考慮に入れて問題とする)。3) さらにそのコミュニケーションが「行為の特別な形⁴⁴」であるというアスペクトを加えて、テキストの定義を機能本位に考慮するもの(クラインはこれをプリンカー流の表現で、「行為に即した言語学の枠内でのテキスト概念⁴⁵」と呼んでいる)。この最後のグループには、さきに挙げたシュミットのテキストの定義も入っているが、クライン自身の立場も最終的にはここにあるようだ。

さて言語獲得研究の立場から見ると、もちろん 2) および 3) の立場が重要なものとなる。特に、クラインが「テキスト性の期待(Textualitätserwartung)⁴⁶」について述べている部分は、グリンツの考え方と比較すると興味深い。クラインも指摘しているように、純粹に言語的にテキストを見るばかりではなく、コミュニケーションの枠組みの中でこのテキストを考えてみると、テキストが通例、テキストの内在的関係と同時に、「テキスト外在的関係によっても、つまりテキストが聞き手/読者とその事前の知識、ならびにコミュニケーションの状況に関係することによっても、そのテキスト性を保持している⁴⁷」。だからこの事前の知識が前提できない場合、受け手は相手の生み出す記号群に対する「テキスト性の期待」から、ありうべきコミュニケーションの状況に関係付けながら、何らかのテキストの連関を仮定せざるをえない。クラインは、「聞き手/読者がテキスト性の期待を持っている限り、どんなに恣意的に集められた記号の連続でも、テキスト的に結び付けて解釈しようと試みるだろう⁴⁸」とまで述べている。

このようにクラインのテキスト受容についての考え方を見ると、子どもの「一語発話」は、まず身近な受容者から見て「テキスト」と考えられる。なぜならば、子どもにかかわる人間は、子どもの発話を正にこのテキスト性の期待を持って聞き、それまでのコミュニケーションによって蓄えられた事前の知識の事例に照らし合わせて理解しようとするからである。

これはまた、言語運用と言語能力が相互に関係し合い、言語運用の行為が言語能力の発達のためになくしてはならないとする、さきのグリンツの指摘に対応するものである。

VIII

このように考えるならば、もちろんさきのグリンツの例における子どもの発話 „isch, ischi.“ や、例 I における「コエ」も、「テキスト」と見ることができる。しかしここで重要なのは、「一語発話」がコミュニケーション行為を構成するテキストとして働くかどうかは、子どもにかかわる人間の関与度に依存している、という点である。母親などのように、子どもとの絆の深い人間にとっては、「一語発話」はテキストとして機能するだろうが、関与性の乏しい人間関係では、コミュニケーション行為は不成功に終わりがねない。というのも、子どもと日頃接していなければ、事前の知識が欠落したままであるし、子どもがまだ確実にことばを使いこなせないために、意味を問いただすことも難しいからである。子どもに対して、初めからテキスト性の期待を持たない人間にとっては、子どもの「一語発話」も無意味な音にしか聞こえないだろう。これを逆に考えると、子どもの「一語発話」をテキストと見なせるのは、狭い社会でのみ通用することである。そのテキスト性はまだ不安定で揺らいでいる。だからこそテキストの受容の側面が、テキストの理解行為が、重要な意味を持つのである。

再びクラインを引用すると、「聞き手／読み手から見ると、あるテキストの理解は、テキストに含まれている結束性と指示の信号に基づいて、その意義 (Sinn) を把握するか、あるいは作り出すかしたときに完了するのではなく、話し手／書き手がそのテキストによって何を言わんとしていたか、あるいは何をもちろんでいたのかを示すことができ、初めて完了するものである。⁴⁹⁾」ここでクラインの言う「何を言わんとしていたか」と

は、テキストのコミュニケーション機能のことであるが、「意義」に対して「意味 (Bedeutung)」とも言うべきものである。したがって子どもに関与する人は、「結束性」や「指示」の信号に乏しいとはいえ、「一語発話」を「意義」として受け入れ、またその「意味」を理解しようと努力する。例えばシュテルンやラムゲによる「一語発話」の「翻訳」やパラフレーズも、その「意味」を求め明快に記述しようとする試みの結果と考えられる。

以上、子どもの「一語発話」を言語行為の初段階にあるものとして、テキストと考えることが可能かどうかを考察してきた。その結果として、「一語発話」は狭い社会でのテキストと考えられる。子どものコミュニケーション行為を通して言語を獲得していくが、その中で「一語発話」は、獲得への端緒となるような役割を果たすテキストと見なされる。このテキストはまだ完全なテキスト性を備えておらず、それを周りの人間から補ってもらうことでテキストとして成り立つものである。そしてこの補足を受けることが、テキストを発展させることになり、獲得への道がつけられるのである。すなわち言語獲得とは、いわばテキストの獲得である。子どもの発話にかかわる人間の対応が、その人間の属する社会の相互行為の様式に従うものである以上、このテキストの獲得過程は、子どもが身近な人間を入口として各社会に組み込まれて行く過程でもある。ここではこの点についてこれ以上考察する余裕がないが、「一語発話」をテキストとして考えることによって、子どもの言語獲得がコミュニケーション行為を通して一貫した形で行われていくことを記述する見通しも開かれるのではないだろうか。なるほど H. ヘルマン (Hans Hörmann) は、言語学の対象課題は伝達文の構造であり、心理言語学の対象が、伝達文とそれを送る人、受ける人との関係であると述べているが⁵⁰、もしも言語学がテキストという考え方によって、コミュニケーションと社会的な相互行為に即して基礎付けられるとするならば、「一語発話」は、言語獲得研究における言語学

の領域とすることができる最も小さな資料と考えねばならない。そうすれば、「言語獲得がどこから始まるのか」という問題についても言語学が関与する領域がさらに広がっていくに違いない。

注

- 1 Clara und William Stern, *Die Kindersprache*, Leipzig 1928, : neubearb. Aufl., Darmstadt 1981, S. 179 f.
- 2 Ibid., S. 172. から転載。〔 〕内は筆者による補足。
- 3 シュテルンの考えた「一語文」はかなり広い範囲を含む。村田孝次『幼児の言語発達』（培風館1968年）によれば、子どもが初めて一音節～二、三音節から成っている語に似た発声で構成した音を「初語」と呼んでいる。シュテルンの場合はこの段階から「一語文」として扱っているが、研究者の中にはその形式と機能の面から „mama“ „dada“ といった喃語から移行してきた発声を「一語文」と認めない者もいる。
- 4 Stern, a. a. O., S. 179.
- 5 Ibid., S. 180.
- 6 Karl Bühler, *Sprachtheorie*, Ffm.-Berlin-Wien 1978, S. 72 f.
- 7 H. ウェルナー/B. カプラン『シンボルの形成』柿崎 祐一監訳 1974年 ミネルヴァ書房 137ページ。
- 8 Roger Brown, *A First Language*, Cambridge, Massachusetts 1973, S. 154.
- 9 大久保愛『言語習得の方略』（堀素子・F. C. パン編『言語習得の諸相』1980年文化評論出版86ページより転載。）
ここではさらにドイツ語の談話行為における「一語発話」の例の提示もすべきであろうが、ここに参考として挙げるにとどめたい。
出典：Karin Martens, *Zur Herausbildung kommunikativer Handlungsmuster zwischen Kind und Bezugspersonen*, In: *Kindliche Kommunikation*, Ffm. 1979, S. 95 ff.

SEQUENZ₂

I. Transkription Sequenz₂/M, K₂

Vorher: M, K₁ und K₂ beschäftigen sich mit dem Paketinhalt. K₂ entdeckt auf dem Tisch eine Tüte mit Schokoladenteilen, mit der einen Hand hält sie einen Luftballon

[weinerlich]

M	<i>a'er's für Papa... für Papa mach auf,</i>
M'	nimmt andere Tüte auf, gibt sie K ₂
K ₂	<i>oöüh Bombom. Bombom...Bombom...Bombom!</i>
K ₂ '	guckt auf den Tisch, beugt sich runter, nimmt eine Tüte, hält sie fest
M	Jojo. hier
M'	guckt K ₂ an, beobachtet sie→ nimmt
K ₂	(<i>nee</i>). (<i>disoll</i>) <i>nich!</i>
K ₂	legt Tüte weg, nimmt neue, nestelt außen an der Öffnung, hält M Tüte entgegen
M	<i>warum nich? ja, aufmachn</i>
M'	die Tüte hält K ₂ die Tüte hin, macht an der
K ₂	Öffnung etwas auf, [<i>Bombom!</i>]
K ₂ '	guckt auf Tüte in Ms Hand greift

- 10 ドイツ語では一般に Bezugsperson(en) と表記されるがグリントは Kontaktperson(en) とする。
- 11 Hans Ramge, *Spracherwerb*, Tübingen 1975, S. 75.
- 12 Ibid., S. 75.
- 13 L. S. ヴィゴツキー 柴田義松訳, 『思考と言語』上, 1974年, 明治図書出版 K. K. 114ページ。
- 14 H. ウェルナー/B. カプラン, 前掲書, 52-66 ページ。なお, 以下のドイツ語部分訳を参考にした。
B. Kaplan/H. Werner, *Über den Charakter der Sprache als autonomes Medium*, In: *Bühler-Studien*, Bd. 1, Ffm. 1984, S. 146-160.
- 15 H. ウェルナー/B. カプラン, 同上書, 53ページ。
- 16 K. Bühler, a. a. O., S. 72.
- 17 Ibid., S. 73.
- 18 Els Oksaar, *Spracherwerb im Vorschulalter*, Stuttgart, 1977, (『子どもの言語習得』, 在間進訳, 1980年, 大修館) S. 52.
- 19 村田孝次『日本の言語発達研究』 培風館, 1984年 141ページ。
- 20 E. Oksaar, a. a. O., S. 52.
- 21 Hans Glinz, *Textanalyse und Verstehenstheorie II*, Wiesbaden 1978, S. 92 f.
- 22 Ibid., S. 95.
- 23 Ibid., S. 95.
- 24 Hans Glinz, *Textanalyse und Verstehenstheorie I*, Ffm. 1973, S. 33.
- 25 Ibid., S. 33.
- 26 H. Glinz, a. a. O., S. 99.

- 27 Ibid., S. 99.
- 28 Dieter Wunderlich, *Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik*, In: *Der Deutschunterricht* 22, H. 4, S. 9-18.
- 29 Klaus Brinker, *Zum Textbegriff in der heutigen Linguistik*, In: *Studien zur Texttheorie und zur deutschen Grammatik, Sprache der Gegenwart* 30, Düsseldorf 1973, S. 26.
- 30 Siegfried J. Schmidt, *Text als Forschungsobjekt der Texttheorie*, In: *Der Deutscheunterricht* 24, H. 4, 1972 S. 10.
- 31 例えば, グリンツのようにテキスト概念を当初とは変えた例もある。つまり, 初めは, 意図して後に残るように生産された, つまり文字に書き留められた言語的生成物 (sprachliches Gebilde) のみをテキストと見ていたが, プリンカーなどとの議論を通して, テキストの概念をはるかに広くとらえ, 言語的生成物一般をテキストと考えるようになった。
vgl. H. Glinz, *Linguistische Grundbegriffe und Methodenüberblick*, Wiesbaden 1974, (5. verbesserte. Aufl.), S. 120 ff. H. Glinz, a. a. O., 1973, S. 20f. H. Glinz, *Zur Analyse der Textrezeption an Texten von J. Pestalozzi (1797-1803-1823)*, In: *Linguistische Probleme der Textanalyse, Jahrbuch* 1973, Düsseldorf S. 120 f.
- 32 Siegfried J. Schmidt, *Texttheorie/Pragmalinguistik*, In: *Lexikon der Germanistischen Linguistik*, Tübingen 1973, S. 237.
- 33 Ibid., S. 235.
- 34 K. Brinker, a. a. O., S. 27.
- 35 K. Brinker, Ibid., S. 27.
- 36 Ibid., S. 28.
- 37 Ibid., S. 28.
- 38 Ibid., S. 30. Vgl. Barbara Sandig, *Beispiele pragmalinguistischer Textanalyse*, In: *Der Deutschunterricht* 25, H. 1, 1973, S. 11 ff.
- 39 S. J. Schmidt, a. a. O., 1972, S. 9.
- 40 Robert-Alain de Beaugrande/Wolfgang Ulrich Dressler, *Einführung in die Textlinguistik*, Tübingen 1981, S. 3.
- 41 Wolfgang Klein, *Linguistik und Textanalyse*, In: *Literaturwissenschaft Grundkurs* I, Reinbek bei Hamburg 1981, S. 322 f. Vgl., S. 335.
- 42 K. Brinker, a. a. O., S. 10. Vgl. W. Klein, a. a. O., S. 324-329.
- 43 K. Brinker, Ibid., S. 23. Vgl. W. Klein, a. a. O., S. 329-331.
- 44 W. Klein, a. a. O., S. 332.
- 45 Ibid., S. 335.
- 46 Ibid., S. 330.
- 47 Ibid., S. 329.
- 48 Ibid., S. 329.
- 49 Ibid., S. 332. Vgl. Schmidt, a. a. O., 1972, S. 24 f.
- 50 Hans Hörmann, *Psychologie der Sprache*, Berlin/Heidelberg 1967, S. 18.

Spracherwerb und Text

—Über „Einwort-Äußerungen“ bei kleinen Kindern—

Chieko Nishimura

Die Erscheinungen im frühen Stadium des Spracherwerbsprozesses weisen, bei aller Verschiedenheit je nach Sprachsystemen, in einigen Punkten Gemeinsamkeiten auf. Allgemein gilt der von C. und W. Stern (*Die Kindersprache*, 1928) bezeichnete „Einwort-Satz“ als Ausgangspunkt für die mögliche Entwicklung der syntaktischen Fähigkeiten bei Kindern.

Seitdem wird lebhaft diskutiert, ob es sich bei dieser Äußerung des Kindes um ein Wort oder einen Satz handelt. Lassen wir diese auf die Syntax eingeschränkte Debatte einmal hinter uns, so können wir durch die Anwendung der jüngeren Forschungsergebnisse der Texttheorie und Textlinguistik einen neuen Aspekt in dieser Einwort-Äußerung herausarbeiten.

Dabei bietet sich die Texttheorie von S. J. Schmidt an, die auf der Kommunikation zwischen Menschen basiert, die nicht nur ein Kommunikationssystem teilen, sondern auch ein gemeinsames Interaktions- bzw. Handlungssystem besitzen. Schmidt definiert folglich den Text als Äußerung, die ein kommunikativ funktionierender sprachlicher Bestandteil eines kommunikativen Handlungsspiels sei.

Wir können in diesem an der kommunikativen Handlung orientierten Sinne auch die Einwort-Äußerung als Text ansehen.

Dieser Gedankengang wird auch durch H. Glinz und W. Klein unterstützt. Klein geht generell von einer Textualitätserwartung aus, in der jede willkürliche Zeichenmenge als Text interpretiert werden kann. H. Glinz entwickelt den Textbegriff für die Erwachsenenwelt, wendet ihn aber auch modellhaft auf die

einfache Äußerung des Kindes in der ihm vertrauten Kommunikationsumgebung an.

Dieser texttheoretische Ansatz führt bei der Einwort-Äußerung zu folgender Feststellung:

Der Spracherwerb des Kindes wird in der Kommunikationshandlung vorgenommen, wobei die „Einwort-Äußerung“ maßgeblich als Text eines kommunikativen sprachlichen Bestandteils in der wechselseitigen Beziehung Performanz und Kompetenz von Kindern und Bezugspersonen fungiert.

Die Einwort-Äußerung wird nur im enger vertrauten sozialen Kreis verstanden, nämlich in der Beziehung zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen. In diesem Sinne bietet sich für die Einwort-Äußerung die Möglichkeit zur Beschreibung eines textlinguistischen bzw. texttheoretischen Modells, auf das E. Oksaar (*Spracherwerb im Vorschulalter*, 1977) hinweist. Von hier ausgehend kann man den Spracherwerb als Erwerb von Text in Funktion, d. h. im Rahmen eines kommunikativ vermittelten gesellschaftlichen Interaktionssystems auffassen.