

## 幼児の言い誤りから何が言えるのか (2)

### — ダイアリー・データに見る心理言語学の課題 —

寺 尾 康

#### 1. 発話データの扱いと研究方法

心理学における言語研究の重要な目的のうちの二つ、(i) 母語話者の脳に内在していると仮定される言語に関する基本的知識はどのようなものを明らかにする、(ii) それはどのように獲得され、どのように使用されるのかを明らかにする、はそのまま「認知革命」(Gardner 1985)以降の生成文法理論の目的と重なっている。では、両者はまったく同じものかということ、データの扱い方をはじめとするアプローチの選択に無視できない違いがある。生成文法に基づく言語理論研究では、理想的な話者／聴者を想定した上で例文を研究者自らが作り、頭の中で一種の思考実験を行う。そのため、仮説を検証するための文法性のみが重要視され、その例文が誰によって、どんな状況で話されるものかは問題にされないのが普通である。これに対して、心理学における言語研究では、自然観察法をとる限り、研究対象にする文の多くは実際に発せられたものである。人間言語を研究する以上それが最も現実的な証拠であるという長所を持つ一方で、こうした発話は話者に内在されている言語知識を常に100%反映しているとは限らず、話者の注意不足や記憶容量の限界をはじめ、生理的問題や精神状態などの雑多な要因がかかわってきて、純粹に言語に関する考察を深めるのが難しい状況が生じてしまうという短所も合わせ持つ。こうした要因を「邪魔」とみるか、「魅力的」とみるかは好みの問題なのだが、言語知識は直接観察することが不可能で、言語運用面でのデータからしか中身を窺い知ることができない以上、発話データを量的にも質的にも洗練されたものにして冒頭の課題の解決に向かえるよう努力することは自然な流れであろう。具体的には、発話データの量を増やすことはもちろんのこと、観察する際の観点に理論的な根拠を与えることができれば、「邪魔」な要因に惑わされることなく、多くを語ってくれる証拠をデータの中から見つけ出すことが容易になるのではないかと

考えている。

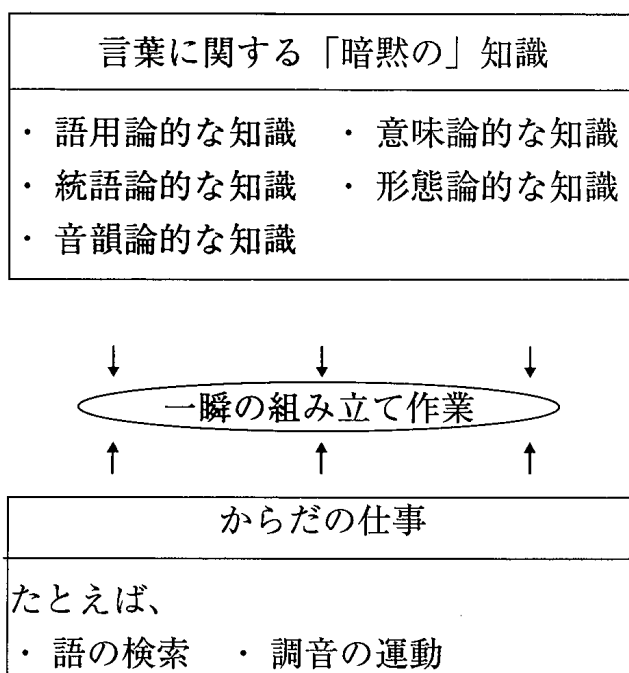
本論では、こうした考えに基づいて子どものダイアリー・データの中にみられた示唆的と思われる誤りの事例に注目し、それらの持つ心理言語学への意味合いについて述べていきたい。寺尾（2000）では音韻的な誤りを取り上げたので、今回は形態・語彙的、文法的誤りを中心に観察と記述を行いたい。量的に不十分である点は否めないが、たとえ少数の例であっても、今後検討すべき課題を考えるうえでデータそのものの雄弁さは変わらないように思われる。

## 2. 発話の分類と子どものデータの位置づけ

### 2.1. 四つの発話タイプ

ダイアリー・データを開く前に、成人の行うものも含めて、発話そのものをいくつかの下位タイプに分類することから観察を始めたい。そこにみえてくるのは、子どものデータのある種の「厄介さ」である。通常、我々は母語を何の苦勞もなく操る。もう少し言えば、思ったことを思った通りに話している。この時、文法に関する知識という抽象的な表示も声帯や舌の運動といった具体的な操作も意識されない。意識のスポットが当たるのは意図が現れる一瞬である。この様子を Baars（1992）の GW（Global Workspace）理論に基づいて次のように記述してみよう。

図1 知識と運動が「作業場」で出会うモデル



Baars (1992) の劇場の比喩による説明を発話にあてはめると、暗い無意識の知の舞台に『何をどう言おうか』という意図が生じることにより、スポットライトが当てられ、作業が行われるスペースが浮かび上がるという。同時にスポットが当たった言葉の基本的な知識は働き手である心内辞書や調音のメカニズムにアクセスが可能となり、作業スペースで意図を満たすべく文の組立作業が始まる。[1] 実際、通常の多くの発話は、この作業が時間の制約の中で破綻なく進んだ結果で何の問題も起きない。ただ、すべての発話がそうであるとは限らず、頻度こそ低いものの異なるタイプの発話も同時に観察される。ここで注意すべきは、話者の意識によるコントロールがどこまで及んでいるのか、という観点と話者は自分の思った通りの発話を予定通り言語化しているのか、という基準である。この基準を組み合わせると図2のような2×2の4区画ができる。

表1 発話を分類する際の基準

	意識の制御及ばない	意識の制御及ぶ
思ったことを言っている発話	(A)	(C)
思ったことを言っていない発話	(B)	(D)

Baars (1992) から一部改

まず、(A) に入ると思われる発話は、健常な言語能力を持つその言語の母語話者の通常の発話ということになる。先ほどから繰り返している通り、思ったことを自然に口にしてしている場合である。たとえば、サッカースタジアムでの一言。

(1) うまかったねえ、アレックスのドリブル

私たちが日常出会う発話の多くはこのタイプなのだが、それとは異なる発話の一群がある。たとえば、次のような発話に出会うことがある。

(2) a. うまかったねえ、アレックスのドロブル

b. うまかったねえ、ドリブルのアレックス

(下線部は言い誤り)

(2) は「ドリブル」と言おうとして思わず「ドロブル」と言ってしまった、あるいは気がついたら「アレックス」と「ドリブル」の順序が入れ換わっていたという言い誤りの例である。これらは、随意的なコントロールが及ばないところで生じたものではあるが、言おうと思っていたことを満たしていない逸脱なので図では (A) ではなく (B) に入るものである。

では、次のような発話はどうだろうか。話者は日本語を学び始めたばかりの外国人である。

(3) あー、うまいでした、アレックス あー、は、のドリブル

表面的には (2) によく似ていて言い誤りのようにみえるが、外国語学習者の誤り (3) は異なる特徴を持っている。一つはこの話者は「うまいでした」と言おうとしてそう言っているという点である。言い換えれば、彼が正しいと信じた言い方そのものが日本語の規範に照らして誤用だった、ということになる。おそらく彼は他から指摘されるまで自己と訂正することはないと予想される。もう一つは助詞の選択に至るまで一語一語注意しながら文を組み立てているようにみえる点で、無意識にスラスラと言葉が出てくるのではない様子は明らかである。となるとこれは (C) に属するタイプということになるだろう。最近ではこうした外国語学習者の誤用はむしろ対象言語の文法そのもののねじれや不備を示唆するもの、という見方がなされていて注目される。たとえば、野田・迫田・渋谷・小林 (2001) では (3) のような日本語学習者の誤用は、過去丁寧形の出現パターンにおけるイ形容詞の特殊性にあると説明されている。つまり、「うまいでした」の正用「うまかったです」だけが過去-丁寧の順になっているのに対し、イ形容詞以外の、動詞（「読みました」）、名詞（「雨でした」）、ナ形容詞（「静かでした」）はすべて丁寧-過去の順なのである。ここから誤った類推が働いて、「うまい」の場合も丁寧-過去の順を採用し、「うまいでした」が出て来たと考えられる。日本語教師にとって (3) は一方的に生徒ばかりを指導するタイプの誤りではないかもしれない。

残る (D) にはどのような発話が入るのだろうか。一つは次のような言い直しの中間部分があてはまると思われる。

(4) アレックスのドロブルすごいね、あ、今ドロブルって言った、ドリブルね

Baars (1992) はこうした例には注意が必要であると指摘している。最初の「ドロブル」は明らかに言い誤りで、音韻レベルの代用が起こったと考えられる。彼によれば、問題になるのは二つ目の「ドロブル」で、これは物理的には最初の誤りと同一であるにもかかわらず、心の態度が異なるという。話し手はどぎまぎしたり、カッとなったりすることはなく、聞き手の方も相手が誤りを犯したからといって軽蔑したり笑ったりはしない。Baars は二回目だからという単純な理由よりも意識によるコントロールという観点が重要だとしている。本来、発話は意識せずともスムーズに進むものである。二つ目の「ドロブル」は話者が意識的に行っている発話なのでその流れの中にはない。だから「ドリブル」と言うのが当然という中で思わず飛び出した最初の「ドロブル」ほど話者は自身の発話によって意表をつかれることはなく、どぎまぎもしないという。(4) の中間部分は本来言おうと思っていたものを意識的に言っているので (D) ということになる。もう一つ、やや複雑な場合を想定してみたい。話者は評論家を気取る、サッカーにはかなりうるさい X さんである。

(5) ふーん、うまいね、J は世界最高の守備的フォワードだね

「フォワード」の部分が「ミッドフィルダー」[2] を言い間違っただとしたらこれは (B) に分類されるものである。ところが、X さんが守備のことばかりを考えて攻撃にいかないフォワード選手に腹をたて、故意に「守備的フォワード」と言ったとしたらどうだろう。フォワードは前線にあって攻撃専門のポジションなので、普通は「攻撃的」とか「守備的」といった修飾語句はつかない。前者がつけば「いにしえの大昔」のように冗長な言い方になり、後者がつけば「荷物運搬用のスポーツカー」のように主要部の意味がマイナスの方向に裏切られる奇妙な語の組み合わせになる。[3] それを X さんはあえて発言したのである。よくて毒のあるユーモアなのだが、普通は言外の意味を伝えたい場合以外は言わない句である。会話が成立するために守らなければならない約束事 (公準) を研究した Grice は、同時にその約束事が故意に破られた時に発生する意味合いについても言及している。そこから解釈を試みるならば、『それ以上でもそれ以下でもなく必要なことを言え』という会話の約束事をあえて破ることで言外の意味 (J のプレーぶりはとてもフォワードとはいえない) を引き出していることになろうか。X さんの発話は、思ったことを意識的に普通は

言わない表現に歪めることで、「攻撃が不満だ」と言わずに不満を伝えたいという意図は満たしているわけで、語用論的な観点からは興味深い。表1の分類からするとこの言い方は意識的に思った通りのことを言っていないわけで(C)と(D)の間に入ることになるだろうか。

## 2.2. スリップとミステイク

これで、四つの空欄が埋まったわけだが、もう一つ興味をそそる発話例を加えておこう。まず、母語話者の誤用である。これは(2)のような誤りがその場の発話の意図からの一時的な逸脱だとしたら、規範からの逸脱と呼べるのもので、『「正しい」日本語の使い方はAなのに(Bを正しいと信じて)Bとやってしまっている』というものである。具体的には(6a)のように罪のないものから、(6b)のように面接試験で冷や汗が出そうなもの、さらに(6c)のように若い世代を中心に正用として定着しつつあるものまで様々である。

- (6) a.それはじきそうしょうだ (筆者の知人は「時期尚早」をこう記憶している)
- b.「この仕事、君では役不足と思うのだが」  
「そんな失礼な」
- c.「彼は気の置けない人よ」  
「じゃあ、油断しちゃダメよ、気をつけてね」(「気の置けない」は「信用できない」、「安心できない」という意味で定着しつつある。)

認知心理学ではエラーの下位分類として(2)のタイプはスリップ、(6)タイプがミステイクという術語で呼び分けられている。[4] (6)タイプの誤用も定義上は「思った通りのことを」、「スラスラと」言っているので(A)に属するということとなるのだが、なんとも微妙な立場ではある。というのは、その誤用がどこから来たのかという源を考えると、二つの方向が浮かぶからである。一つは(B)の方向からで、誤用も誤りの一種なので、最初は(B)のように一過性のスリップから始まったのだろうという見方は自然であるように思われる。また、しばしば話題になるアクセントの平板化、ら抜き言葉等のことばのゆれの問題を考えると、(C)の方向からの影響も無視できないようにみえる。たとえば、アクセントの平板化には仲間内だけで用いて差別化を図るといった意図が関わっているとされるし[5]、すっかり定着した感のあるら抜き

言葉には非あいまい化への意志が感じられる。[6]

### 2.3. 子どもの誤り

最後に本論で取り上げる言語習得途中の幼児の発話も分類の上でおもしろい情報を提供してくれる。とりわけ成人の発話には決して現れない、あるいは稀にしか現れない特徴的な逸脱が示唆的である。たとえば、手許にあるダイアリー・データをみると、T児は1歳11ヶ月から2ヶ月間、次のような「奇妙な」動詞を自ら作り出して使用していた。

- (7) a. (戸棚からおもちゃを出そうとして) ダッスル (出す) < 1.11 >  
 b. (テレビを消す、ろうそくの火を消す場面で) ケッスル (消す) < 1.11 >  
 c. (おもちゃが壊れたとき) ナオスル (直す) < 2.0 >  
 (下線部は逸脱、( ) 内は規範、<>内は年齢)

どうやら造語力の強い「～する」という動詞を過度に一般化して、「～す」で終わる動詞では未完成だと思い、あたかも動詞を作るための接尾辞のように「する」を付加しているようにみえる。もちろん、周囲の大人が「けっする」や「なおする」を用いていたわけではないのでそれをまねしたのではないし、訂正しようとしても2ヶ月間は信念を持って(7)の形を使用していた。また、音韻的なレベルでも幼児によく見られる音位転倒と呼ばれる現象がある。

- (8) a. オスクリチョウダイ (お薬) < 3.6 >  
 b. エベレーター (エレベーター) < 3.5 >

多くの場合幼児は本当に「おすくり」だと思って発話している。すると、(7)や(8)も含めて幼児の発話は図では(A)に属することになる。こうした逸脱、特に(7)のようなタイプはある時期に子どもの頭の中でどのような「文法」が浮かんでいるのかを知る上で貴重な手がかりとなる。Pinker (1994) が指摘するように、周囲の大人達は語学教師のように積極的に否定証拠を与えてはくれないので、子ども達は手当たり次第に思いついた「文法」を行使して試行錯誤的に獲得を図るのではなく、保守的に、石橋をたたいて渡るように当該言語の文法で許される文とそうでない文の区別を行っていくのだと考えられる。とすると、子ども達がある期間繰り返し発した文は、大人の規範からすれば逸脱

であっても決して場当たりのいい加減なものではなく、彼等なりのフィルターを経て来た「規則的な」ものが多いと期待される。

ただし、子ども達の逸脱の中にはモニター不足や調音のしにくさが関連したスリップも当然含まれているだろうし（寺尾 2000）、かわいらしい誤りに興味を示したりはやしたてたりする大人達の「期待」に答える形での意図的な誤りもあるかもしれない。表1に立ち返れば、彼等の発話は（A）、（B）、（D）の3つに「罪なく」またがることになる。この点は観察者が注意して収集の段階で確認をとるなどして分別しておくことが望ましい。本論でのデータはそのような配慮のもとで収集されている。

ここまでの分類をまとめてみると、表2のようになる。

表2 発話の分類

	意識の制御及ばない	意識の制御及ぶ
思った通りことを 言っている発話	通常が発話	かたことの外国語 子どもの逸脱 成人の誤用
思った通りことを 言っていない発話	言い誤り (子どもの逸脱)	誤りの繰り返し 会話公準違反の皮肉 (子どもの逸脱)

Baars (1992) から一部改

### 3. 注目すべき誤り

#### 3.1. ダイアリー・データ

では、具体的にダイアリー・データをみていこう。このデータはT児（男、平成4年1月30日生まれ）とY児（女、平成8年4月16日生まれ）の発話中に現れた誤りをそのつど観察者が書き取って月例順に並べたものである。ごく大雑把に音韻的（寺尾 2000を参照のこと）、形態的（形態素、活用の誤り）、語彙的（語単位の誤り）、文法的（助詞の誤り、自/他動詞の交替など）、文体的（敬語の誤り、いわゆる男言葉・女言葉が関わる逸脱）、その他（認知的要



因が絡むと考えられるものを含む) の誤りに分類されている (付録を参照のこと)。本論ではケース・スタディ的にある誤りから何が言えるのかを述べていきたい。

### 3.2. 活用の誤り

形態的な誤りとしてまず注目したいのが、次のような活用の誤りである。

- (9) a. オトーサン、ハケテ (サンダルをはかせてくれ、の意) < T児 2.1 >  
 b. カイジュウ ニ カマラレル (怪獣に噛まれる) < T児 3.8 >  
 c. オトウサン、コレ カケテ (お父さん、これ描いて) < Y児 3.0 >  
 d. (バナナの皮を) ムケサセテ (むかせて) < Y児 5.1 >  
 e. セーラームーンノビデオ、ミレラレルヨ ナゼカッテイウトビデオ  
 ニナッテイルカラ (見られるよ) < Y児 5.3 >

日本語では、動詞、形容詞、助動詞は後続の要素に合わせて語尾変化をしなければならない。とても偶然の一致や記憶だけではまかないきれない量で、正確に活用していくのは2歳代の子どもにとっては易しくない作業のように思えるのだが、活用の誤りの頻度は驚く程低かったと言わざるを得ない。特に文中の項の数一つで済む単純な活用の場合ほとんど誤りは観察されなかった。一見それとおぼしきものも、よく見ると、その直前に行われた話し相手の大人の発話に影響させた (10) のような保続型の誤りでしかないことに気づく。

(10) a. 父: 「ゆき、お魚のマーク書いた店しらない?」

Y: 「シラル、シッテル」 < Y児 3.5 >

b. Y: 「オニイチャンガココベシッテヤッタ」

父: 「そう、よかったね」

Y: 「ヨカ、ヨカンナイ」 (よくない) < Y児 4.3 >

また、Klafehn (2001) は CHILDES を利用して3人の子どもの縦断データ中に現れた動詞を対象に量的な分析を行い、日本語では Pinker (1994) が提案するような阻止原理は働いていないのでは、という可能性を検討している。この原理は、英語の過去形屈折では、規則形は「- ed を付与せよ」という機械的な心的操作に基づいて、不規則形は一つ一つの記憶していくという作業に基づいて

獲得される、と仮定した上で、不規則形の記憶は不規則動詞にも規則語尾が付けられてしまうのを阻止 (blocking) していると考えている。そして” goed” や” holded” のような過度の一般化が生じるのはこの阻止原理がうまく働かなかった場合だと説明する。Klafehn によれば、日本語では英語の “goed” や “comed” にあたる「\*イイタ」や「\*コタ」は現れず、むしろ規則形に誤りが生じ易いことを証拠に、日本語では規則形も不規則形も「屈折」はすべて記憶によって処理され、その阻止がうまく働かなかった時にはその子ども独自の「ネロー (寝よう)」や「デッタ (出た)」のような新奇な形が現れるとしている。規則形も不規則形も全て記憶で処理する、というのは興味深い提案だが、Klafehn (2001) の分析には問題点も少なくないように思われる。まず、“goed” との比較という明解さにひかれるあまり、単純な活用の誤りの少なさにしかふれていない点が物足りない。実際誤りが多いのは文中に項の数が複数必要な使役形や可能形なのである。さらに、阻止に失敗した時に現れるのが新奇な形ならば、もっとそのような形が多くてもよいはずなのに新奇な形の頻度はかなり低い点説明不足である。最後に、活用と屈折とを同一のものとして扱っている点は注意深くなる必要があるのではないか。この点についてつけ加えるならば、活用は屈折のような主語の人称や時制による一致現象ではなく、直後の要素と連結をはかるための語彙の内部に生じる語尾変化なので、語幹部分だけを発音するのは不可能な場合が出てくる。たとえば「走る」の語幹部分は /hasir-/ で、単独で発音ができないので表記する場合ローマ字表記が必要になってしまう。したがって、述語と後続要素とは一体性が高く、活用を別個に憶えるというより一つの語を憶えるのと同じではないか、ということにもなる。この点に関しては日本語の失文法患者の発話記録に興味深い証拠がある。神尾 (1986) によれば、イタリア語のように何らかの活用語尾をとって単語が成立するという言語では、失文法患者は語尾を脱落させず、たとえ誤りであっても何らかの語尾をつけるという。ところが、日本語の失文法患者では語尾を脱落させないばかりか、正しい語尾が保たれるというデータが示されている。神尾 (1986) はこの違いは一致現象を持たない日本語の特徴であり、活用語尾が単語の一部になっているところからくる、と説明している。子どもの活用の誤りの多くがスリップタイプではなく、ミステイクタイプのものである、ということも考慮に入れると、獲得のターゲットにしている言語が一致有りの言語なのか、無しの言語なのかは、正しい活用を見つける手順の発見という局所的な問題を越えて、

この情報がいわゆるUG（普遍文法）の一部をなすか否かという問題にも発展する可能性が残るので理論的にも重要な問題となろう。

では、どのようなタイプの活用の誤りが相対的に多いといえるのだろうか。それは、岩淵他（1968）の記録にもあるように、使役、受け身、可能の助動詞が加わる時の活用である。本ダイアリー・データでも活用の誤りの多くはこのタイプであった。岩淵等は使役表現に関しては、「見せて」を「ミラシテ」、「食べさせて」を「タベラシテ」とする活用の誤りから、一段活用の動詞を最も頻度の高いラリルレという四段に活用する動詞に置き換えてから活用しているのではないか、という指摘を行っている。筆者のデータ中の実例を見ると「むかせて」は「\*ムカラシテ」ではなく「ムケサセテ」〈Y児 5.1〉、「出させて」は「\*デラサシテ」ではなく「デサシテ」〈T児 5.5〉であったのでこの一般化がすべての事例にあてはまるかは議論の余地があると思われるが、ラリルレと活用する動詞をあたかもプロトタイプのように用いるというのは興味深い一面を持っている。というのは、前節で紹介した「ダッスル」とならんで、次のような誤りがある時期集中的に観察されたからである。

- (11) a. T : ダッテ イツモナニカクカマヨルンダモン〈T児 5.0〉  
 父 : たけちゃん、まよるじゃなくてまようだよ
- b. T : カバン ヲ ショルト ウマクイカナインダモン  
 父 : しょるじゃなくてしょうでしょ  
 T : ショルジャン 〈T児 5.0〉
- c. T : (歌) ハレタルアオゾラ タダヨルクモヨ (ただよう) 〈T児 5.0〉

この時期、T児にとっては [ou] や [o:] で終わる動詞は不完全な形とみなしていたらしく、これを自分なりに収まりのよい形にする時に用いたのが「ル」語尾であったと考えられる。

可能形に関しても興味深い誤りが観察された。本データも、岩淵（1968）のデータでも、(9e)、(12) にみられるように、可能形は五段活用の動詞の場合には可能動詞の正しい形プラス「ラレル／レル」が、その他の場合にはいわゆるラぬき表現に「ラレル／レル」がつく誤りが生じている。

- (12) a. マタ アルケレルカナア (歩けるかなあ) < Y児 4.5 >  
 b. ヒトリデ ナオセラレタ (直せた) < Y児 5.0 >  
 c. キョウハ アソベラレナイヨ (遊べないよ) < Y児 5.0 >

表面的には「アルケル」か「アルカレル」のどちらかならば正用であるのに両者を混成してしまったように見えるのだが、通常の発話をみているかぎり、「アルカレル」は出てこないのに「アルケル」に「レル」が付いていると推測される。「ヤレル」などから汎用型の助動詞として取り出して規則意識に則って用いていると考えられる。

ここで、今後の課題として二つのことを確認してみる必要があるように思われる。一つは「アソベル」や「ナオセル」が単独で可能の意味を持つことを理解しているかどうか、ということである。もし理解していないのなら、「レル／ラレル」に可能の意味が託されていることがはっきりするし、理解しているのなら「アルケレル」はダメ押しのように可能形を重ねていることになる。後者だった場合、「～してほしい」の意味で用いている(9a)や(9c)のような形が「～できるようにしてほしい」という可能の意味が加わるために可能形からの類推で活用語尾/e/を用いているという解釈が出てくる。さらに、二つ目の確認として次のような二種類の可能を区別できるかをみてみる必要がある。

- (13) a. 太郎は三千メートル泳げる  
 b. 今日は天気もいいし、波も穏やかだから泳げるよ  
 c. 太郎は三千メートル泳げーる (静岡方言)  
 d. \*今日は天気もいいし、波も穏やかだから泳げーるよ (静岡方言)

(13a) は個人の能力としての可能であるのに対し、(13b) は状況が許すという意味の可能である。なぜこの区別が興味深いかというと、本データの被観察者である二人の子どもが育った静岡県中部地方の方言では、両者は母音の長短によって区別可能だからである。たとえば、/oyogeru/のように短い母音を用いると両方の意味を持つが、/oyogeRru/のように母音を引いて発音すると個人の能力の意味にしかならない。(13a) は(13c) のように言えるのだが、(13b) は(13d) のようには言えないのである。この方言圏で育った二人の、一見誤用に

みえる「アルケレル」が能力の有る無しを伝える弁別的な用法だとしたら単なる誤用とは呼べなくなる可能性がある。

### 3.3 助詞の誤り

統語・文法的な誤りの典型としてしばしば話題にされるのが (14) のような助詞の誤りである。

- (14) a. ハッチポッチステーションアッタ、テープガミツケタ (ヲ) < Y 児 2.6 >
- b. ノドニカワイチャッタ (のどが) < Y 児 3.2 >
- c. (父の足の上にのりながら) アシガフンジャッタ (足を) < T 児 2.2 >
- d. ダレカ ニ オシエテクレルトキ (誰かが) < T 児 3.8 >
- e. クレイナメ ガ シテル (目を) < Y 児 5.0 >

助詞の誤りは文中の名詞句の文法関係や述語の意味構造など抽象的な知識を反映したものとみなすことができる。というのは、助詞には次にあげるような分類が可能だからである。

まず、文全体の統語的な骨格を形作る、それ自体に意味を持たない格助詞と呼ばれる一群と文にある種の意味や文体的な情報を与える役割をになった伝統的に副助詞 (モやサエ等)、終助詞 (ネ、ヨやカ等)、接続助詞 (ノデやタリ等) と呼ばれる一群である。生成文法では前者は名詞句に与えられる抽象的な格が具現化したものと考えられており、それぞれ、時制を伴った機能範疇によって支配されている名詞句にはガ、動詞が直接支配する名詞句にはヲ、後置詞の直前の名詞句には起点のカラ、着点のニ、道具のデ、随伴のトなどが与えられる。

これまでの研究では、助詞の誤りは決してランダムに起こるのではなく、ある偏りをもって生じることが観察されている。代表的な偏りでは、(15) のようなノの過剰生成 (宮田 1994、Murasugi 1991、伊藤・上田・白畑 1991) (16) のようなガの過剰生成 (横山 (1997)、(17) にみられるヲというべきところにニが取って代わりやすい傾向 (西垣内 1994) が指摘されている。

- (15) a. オオキイ ノ ケーキ < 2.2 >  
 b. コレ オジチャン ノ モラッタノ (おじちゃんに) < 2.4 >
- (16) a. ショウボウシャ ガ ミタ < 2.7 >  
 b. ウンコ ガ フイテ < 2.10 >
- (17) a. ユリチャン ニ ナグッタ < 4.5 >  
 b. オトウサン ニ オカアサン ミテヨ < 4.1 >

では、本データはどのような特徴を示しているだろうか。全体的な傾向は表3の通りである。

表 3 T児、Y児の助詞の誤りの傾向

誤り 意図	が	を	に	の	その他	計
が		1	2 <sup>*</sup> 2	3	1	9
を	2 <sup>*</sup> 4					6
に	1					1
の						
その他						
計	7	1	4	3	1	16

(\*：上段がT児、下段がY児)

結果は非常に偏ったものとなった。まず、助詞の誤りは格助詞の間で起こり、しかも意図か誤りかでガが絡まないものは皆無であった。ガの過剰生成については、横山(1997)が特定の名詞に付いて一つのまとまりをなす(たとえば、「ブーブが」まででまとまりをつくるので、「ブーブを」と言うべきところでも「ブーブが」になってしまう)という考えを提案している。実例数が少ないので明確な検討はできないが、本データにはそのような「相性がいい名詞」は存在しなかった。自動詞文でも、他動詞文でも必要で、またハが出現する前は文

頭の話題提示の役割も果たすが機能の多様性が関わっているように思われる。

### 3.4. 語彙の誤りと制約理論

Y 児の 2 歳の誕生日の頃におもしろい発話記録がある。

(18) 父：(黒のランドセルを指して) ゆき、これ何色？

Y：アオ < Y 児 1.11 >

父：くろだよ、くろ

1 週間後

Y：(兄の黒いランドセルをさして) クオ、クオ、[クロのこと] < Y 児 2.0 >

父：そうだね、黒だね、ゆきのは

Y：(親戚から譲り受けた赤いランドセルを指して) クオ、クオ

父：ゆきのは赤いでしょ、それ何色

Y：クオ

ランドセルの色名をものとしての名称と取り違えている。まだ、「ランドセル」という名前は習得していなかったので、はじめてランドセルに向けられた属性を表す色彩語の「クロ」を第一次接近として事物名だと解釈したと考えられる。一例ではあるが、その意味合いは小さくないように思われる。

語彙獲得の過程において、幼児は事物と名称の結びつけを、数多くのそれらしい候補があるにもかかわらず、また自分自身で仮説を検証していく能力が不十分であるにもかかわらず、的確かつ効率的に行うことが知られており、それを可能にしているところの仕組みや働きを解明することは重要な課題であり続けている。この課題に対する有力な説明の候補として 80 年代後半以降注目を集めているのが制約理論である。(Markman 1989、今井 1997 他) この理論では、幼児のこころの中には、いくつかの可能な仮説の数をしぼり込み、答えを選びやすくさせるような偏り (バイアス) があらかじめ備わっていると仮定されている。そのため、ことばがどんな概念とどのように対応するかは内的な原則に導かれて苦労なく結びつけることができる、と説明する。これまで提案されている主なバイアスは、次のようなものである。

**事物全体バイアス** 未知の物体に対してラベルが与えられた時、幼児はその

ラベルを。属性や部分ではなく物体全体を指すラベルであると解釈する、というバイアス。(18)の例で、属性の一つの名称として与えた「クロ」であったが、Y児は指された物体全体をさす名称だと解釈して赤いランドセルも「クロ」と呼んだと考えられる。

**事物カテゴリーバイアス** 与えられたラベルは特定の事物に対してのみ与えられた固有名詞的なものではなく、その事物が属するカテゴリーに与えられたラベルだと解釈する、というバイアス。たとえば、今回の例で与えられた「クロ」という名称は兄の黒い『クロ』だけの名称ではなく、それが属するカテゴリーに対して与えられた名称であると優先的に解釈するというバイアスである。だから、自分の赤いランドセルも『クロ』となる。

**形状類似バイアス** カテゴリー（同種の仲間）は分類学的に決められるものばかりではなく、「形が似ている」という知覚的な要因も大きく関わっており、形が似ているものを同じ仲間と解釈しやすい、というバイアスである。ランドセルはどれもほぼ同じ形をしているので、知覚的にも仲間同士を結びつけやすい物体だったといえる。

**相互排他バイアス** 一つの事物には一つの名称しかない、といういわば信念をもって事物とラベルの結びつけを行う、というバイアスである。たとえば、既知のもの（りんご）と未知のもの（化粧コンパクト）が二つ並んでいて、「『ネケ』（未知のラベル：無意味語）をとって」といわれたら幼児はこのバイアスにしたがって、りんごに二つめの名称を与えるよりも未知のものに一つめの名称を与える方を選んで『ネケ』をコンパクトの名称と解釈する、と実験的に確かめられている（針生 1996）

ここで、これらのバイアスという考え方と実例で登場した色彩語の獲得はどのように扱われるのかを現実的な場面に即してみよう。色はそれ自体の意味がわかりにくく、具体的な指示物を持たないので獲得は容易ではないと予想される。

1歳後半から始まるといわれる語彙数の爆発的増加では、少ない事例からその事物が属するカテゴリーの名称を獲得していかなければならない。それを支えているのが、事物全体バイアスと事物カテゴリーバイアスであると仮定されている。この考えが、もし正しいとすると、幼児は未知の物体に与えられたラベルは部分や属性とではなく、その物体全体とラベルを結びつける解釈を行うので、属性の一つと考えられる色彩の優先順序は低いといわなければならない。



実際、いくつかの実験では解釈の内容について幼児達にインタビューが行われているが、未知の物体の色にまず注目した、という解釈は聞かれない。また、事物カテゴリーバイアスでも色彩名の優先順序は高いとはいえない。最近になって形状類似バイアスのように知覚的な要因に基づいてカテゴリーを形成するのではという研究も出始めているが（今井 1997）、色彩を頼りにカテゴリーを形成するという証拠はまだ見つかっていない。興味深いと思われるのは相互排他バイアスと色彩名獲得との関連である。バイアスに基づく説明では、色彩名は次のような過程で獲得される。新奇なラベル（たとえば「クロ」が与えられたとき、幼児はそのラベルは既知の事物の別名だとは解釈しないで、未知の事物の全体を指す、カテゴリー名だと解釈することは既に述べた通りである。ここで、アクセスできる環境の中に未知物がなく、既知物しかなかった場合、幼児は相互排他バイアスに抵触しないように、新奇なラベルは既知物の部分や属性を指す名称だと解釈するようになると考えられる。「[[「クロ」ハ コノ イロ ノ ナマエデアル』という解釈が登場するのはこの場面ということになる。

実験的な方法も含めて、二次的要因とされる色彩語の獲得の方略が明らかにしていきたい。

### 3.5. 視点の主体性・客体性の獲得

やはり、一つだけの例だが、今後の課題となりそうな予感を与えてくれる誤りがT児の発話に見える。

(19) (ドライブの帰りに) 父「家が近づいてきたねえ」

「エ、イエニアシガハエテチカヅイテクルノ」 < T児 5.4 >

この例ではT児は誤りを犯しているわけではない。ただ、本来動かないものが動いているかのような描写が許されるのは視点が客体的な視点から主体的な視点へ、つまり親子の乗った自動車が家に向かって近づいているのを外からみているという視点から、動きの中にいる人にとってはフロントガラスごしに我が家の大きさがどんどん大きくなって家が近づいてくると見える、という視点への転換が行われる時であるということを理解していないとT児のような素朴な解釈をしてしまうという。この点からみると(19)は認知的な誤りといえるかもしれない。

このような表現の対は日本語だけではなく、他の言語、たとえば (20) のように英語にも見られるので、

- (20) a. We are approaching Tokyo. (東京に近づいてきた)  
 b. Tokyo is approaching. (東京が近づいてきた)

言語と認知の何らかの普遍的な部分を示していると思われるのだが、その獲得についてはほとんど明らかになっていない。(19) や (20b) の読みは有標で獲得が遅れるのだろうか。エピソード的な推測でしかないが、新幹線に初めて乗った子どもが「わあ、お家が飛んでいく」と言うのはむしろ無標の用法のように思われる。あるいは、理解と産出とでは乖離がみられ、主観的視点の発話は(子ども自身が主人公として)産出はできても(自分が主人公であるとは限らない)理解の場面では難度が上がるのかもしれない。ことによると、相手にも「心」があり、認知や判断を行っているのだ、ということを理解するいわゆる「心の理論」の完全な獲得を待たないとこのタイプの表現は理解が難しいということなのかもしれない。他者の心の理解は、実験的には4歳ころから始まるといわれている。5歳児ではまだ、完全に理解できる状態になっていないのかもしれない。いずれにせよ、認知言語学の知見を実験的に検証するという仕事が必要になってこよう。

さらに言えば、そのまま結語になってしまうのだが、誤りを手がかりに仮説を構築し、それを実験によって確かめるといった仕事はもっと行われていいように思われる。

#### 注

- [1] Baars (1992) は基本的な知識を作戦本部にいる「将軍」に、語の検索や調音運動を前線の「兵士」になぞらえている。『将軍は兵隊が全体としてどのように動くかは決定するが、兵士一人一人が右足から踏み出すか、左足から踏み出すかまでは知らない』というたとえばは言語的知識と文の組み立て作業が分離した層構造を成していることを的確にとらえている。
- [2] サッカーのポジションで中盤を担当する選手のこと。文字どおりフィールドの中盤にあつて攻撃も守備もこなせる位置にあるので主として攻撃を担当する選手を「攻撃的ミッドフィルダー」、守備を担当する選手を「守備的ミッドフィルダー」と呼び分けることは

可能である。

- [3] 同じ奇妙な組み合わせでも「攻撃的ボックス」、「レースにも出られる荷物運搬車」は良い方に期待が裏切られるので（「ボックスは守備が専門なのに、何と攻撃もできる」）、皮肉などの含意はでないと考えられる。
- [4] これは、「行動計画の作成」と「その実行」の二つのレベルを認めて行動の説明にあたる Norman (1988) のモデルに代表される枠組みからくるもので、前者が行動プログラム実行中に起こる、意図に反した突発的な誤りであるのに対して、後者は計画がたてられる段階で既に起こっている誤りであって両者は区別されべきであると考えられている。
- [5] 「サーファー」、「ビデオ」の平板化は愛好者グループ内の結束強化という社会言語学的な要因が働いたといわれている。また、経済の専門家が「バブル」を平板化して発音していたこともある。
- [6] 五段活用動詞には可能形があるのに、一段活用動詞にはそれがないという空白を埋めるという意図、さらに「られ」には尊敬・可能・受身形が集中して「みられる」だけでは意味があいまいになってしまうのでそれを避けるという意図の二つの意図の積み重ねが定着を早めた要因であると考えられる。
- この点を70年前に既に「欲求」という言葉を用いて、規範的なフランス語に対してより明晰でより経済的な方向へと向かう庶民の機能的なフランス語の姿をとらえたフレエ (1929) の業績は注目すべきである。
- [7] CHILDES システムのような大きなデータベースを利用して確認していみる必要がある。

### 参考文献・引用文献

- Baars, B. (ed.) (1992) *Experimental Slips and Human Error*, NY: Plenum Press.
- フレエ (1929) / 小林英男訳 (1973) 『誤用の文法』、みすず書房。
- Gardner, H. (1985) *The Mind's New Science A History of Cognitive Science*, NY: Basic Books./ (邦訳：佐伯胖・海保博之 (監訳) (1987) 『認知革命』、産業図書)
- Grice, H. P. (1975) "Logic and Conversation." In P. Cole and J. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. Academic Press.
- 針生悦子 (1996) 『幼児期における事物名解釈方略の変化』、風間書房。
- 伊藤友彦・上田功・白畑知彦 (1992) 「「ノ」の生成と過剰生成」、第13回関西言語学会発表論文。

- 今井むつみ (1997) 『ことばの学習のパラドクス』、共立出版.
- 岩淵悦太郎他 (1968) 『ことばの誕生 うぶ声から五才まで』、日本放送出版協会.
- 神尾昭雄 (1986) 「失語症における言語学的側面 - 失文法の言語分析」、『失語症研究』6巻3号、15-20頁.
- 河上誓作 (編著) (1996) 『認知言語学の基礎』、研究社出版.
- Klafehn, T. (2001) "The blocking principle in the first language acquisition of Japanese verbal inflection: Blocking failure leads to innovative (irregular) forms. *Proceedings of at 2<sup>nd</sup>. Annual Meeting of Japanese Society of Language Science*, pp121-126.
- 子安増生 (2000) 『心の理論 - 心を読む心の科学 - 』、岩波書店.
- Markman, E. M. (1989) *Categorization in Children: Problems of Induction*, Cambridge, MA: MIT Press, Bradford Books.
- 宮田裕子 (1994) 「子供の発話データにみられる「が」「の」の運用について」、『上智大学言語学会会報8』、173-180頁.
- Murasugi, K. (1991) *Noun Phrases in Japanese and English: A study in syntax, learnability and acquisition*, Doctoral Dissertation, University of Connecticut.
- 西垣内泰介 (1994) 「日本語の格付与の文法と言語理論」、『上智大学言語学会会報8』、160-172頁.
- 野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子 (2001) 『日本語学習者の文法習得』、大修館書店.
- Norman, D.A. (1988) *The Psychology of Everyday Things*, Basic Books. (邦訳：野島久雄訳 (1990) 『誰のためのデザイン?』、新曜社.)
- Pinker, S. 1994) *The Language Instinct*, William Morrow and Company. (邦訳：『言語を生み出す本能 上・下』、椋田直子訳、NHK ブックス)
- 寺尾康 (2000) 「幼児の言い誤りから何が言えるのか (1)」、『ことばと文化』、25-44頁、静岡県立大学.
- 寺尾康・村田忠男 (1999) 「2 モーラ連続環境における調音可能性とその言語産出モデルへの意味合い」、『音韻研究』第2号、109-116、開拓社.
- 横山正幸 (1997) 「文法の獲得 (2) - 助詞を中心に -」、小林春美・佐々木正人 (編) 『子どもたちの言語獲得』、大修館書店.

付録 ダイアリー・データ

付録 1

年齢	T 児 T児：平成4年1月30日生まれ 男	Y 児 Y児：平成8年4月16日生まれ 女
	形態的	
1.8	「タケシ ストロー サセル、サセレル」	
1.10	(言い直して有標形を使う)	(開いているスライドドアを閉めたい) 「アカナイ、アカッテ、シメテー」 開かない=閉める
1.11	(戸棚からおもちゃを出そうとして) 「ダスル」 「ダッスル」 (テレビを消す場面で) 「ケッスル」 (ろうそくの火を消す場面で) 「ケッスル」	
2.0	(朝起きて自分から) 「ジュースル」(ジュースが欲しい/飲みたい) (おもちゃが壊れた) 「ナオスル」 父「なおする？」 「ナオスル」	
2.1	「オトーサンハケテ」(サンダルをはかせて欲しい)	
2.2		「トレテ」(ランドセルをとってくれ)
2.3	T「シメナイ」(箱のふたが閉まらない)	(ドアノブをがちゃがちゃいわせて) 「アクナイ」(開かない) (ドアが開く) 「アケタ」(開いた)
2.6		兄「コレハニーニノ」 「エー、ハイタイ」(はきたい)

年齢	T 児	Y 児
2.11		(紙と鉛筆を差し出して)
3.0	「オトーサン モテサセテ」(自分の持ちにくかった本を持って運んでくれの意)	「オトウサン、コレ カケテ」(描いて)
3.1	「ピンクイサカナドコニアルンダ」	「オトウサンオフネカケテ」(描いて) (いすを足で押しながら) 「ウゴケナイ」(動かさない)
3.2		「セーラームーン キイテ」(聴かせて/かけて)
3.3	(自転車のペダルをいじりながら) 「コウヤッテキコル」 父「きこるって何」 「コウヤッテハシル」 父「何できこるっていうの」 「.....」 父「キコキコってやるから」 「ン、ジドウシャハハシル」 父「自転車は」 「キコル」	
3.5		父「ゆき、お魚のマーク書いた店しらない？」
		「シラル、シッテル」
3.8	「カイジュウ ニ カマラレル」(かまれる)	
3.10		「アッタカイノガ イイダッタノニ」(よかったのに)
4.3		「オニイチャンガここベシッテヤッタ」 父「そう、よかったね」 「ヨカ、ヨカンナイ」(よくない)
4.5		「マタ アルケレルカナア」(歩けるかなあ)

## 付録3

年齢	T 児	Y 児
4.11		<p>「ミテミテ、ユキモ ヒトリデ ナオセラ レタ」(なおせた)</p> <p>「ハチミツヲ スルノ」(すう)</p> <p>父「するんじゃない、すうの」</p>
5.0	<p>「ダッテイツモナニカクカマヨルンダモン」</p> <p>父「たけちゃん、まよるじゃなくてまようだよ」</p> <p>「マヨウンダモン」</p> <p>「カバンヲシヨルトウマクイカナインダモン」</p> <p>父「しよるじゃなくてしょうでしょ」</p> <p>「シヨルジャン」</p> <p>(歌)「ハレタルアオゾラタダヨルクモヨ」</p> <p>(ゆきこが肩にしがみついている)</p>	<p>「キヨウハ アソベラレナイヨ」</p>
5.1	<p>T「タスケテ、ハナセラレナイ」</p>	

年齢	T 児	Y 児
5.2		(バナナの皮を) 「ムケサセテ」(むかせて) 「ケセレナイ」(消せない)
5.3		「セーラムーンノビデオ ミレラレルヨ、 ナゼカッテイウトビデオニナッテイルカ ラ」(みれる/みられる)
5.5	「ジュウカゾエタラ デサシテ」	
	<b>統語・文法的</b>	
1.8	「スプーンアッタネエ スプーンガ」(助 詞をつけて言い直し)	
2.2	(父の足の上にのりながら) 「アシガフンジャッタ」	
2.5		「トトノコーヒーノスキ」(トトの好きな コーヒー/トトがコーヒーが好き)) (クレヨンしんちゃんのスケッチブックを 持って) 「クレヨンチャン」 父「買ってもらったの」 「カッテノモラッタノ」 (太陽の光(レンブラント光線)をみて) 「オヒサマノノ」 「オートシャンノカエツテキタ」(が) 「オトウサンノクルマノハシル」 (教師が板書しているテレビのシーンをみ て) 「ア、センセイノカイテイルノ」
2.6		(見たいビデオを探している)



## 付録5

年齢	T 児	Y 児
2.11		「ハッチポッチステーションアッタ、テープガミツケタ」(ヲ) (母親に手をさしのべて)
3.1		「オカアサン、ダッチシテアゲテ」 「ネエポカリガノドニカワイチャッタ」 (ポカリ (がほしい) のどが乾いちゃった) 最初にガがつくと次はニになる?
3.2		「ノドニカワイチャッタ」
3.3		「カイダイガツクッタカラ」(階段を)
3.5		「ア、テレビガケシテル」(消えてる)
3.7	(父親がボールを蹴って線に当てる遊び) 「コノアオイセンニアタッテ (当てて)」	
3.8	父「ほうほうってどういう時言うの」 「ダレカ ニ (が) オシエテクレルトキ」	
3.10		(テレビの画面を見ながら) 「セーラームーンリターンズニカワッテヨ」 (かえてよ) (手を離すと浮かぶ風船を持って) 「ネエ、ウカンデモイイ」 (しばらくして) 「ネエ、ウカンデミテモイイ」 (倒れている人形を起こす) 「タチアガッテアゲタ」 (公園の砂場にシャベルがおちている) 「ダレ、ダメネエ、カシテクレナクチャ、カシテモイイ」(借りてもいい)
3.11	母「何してたの」 T「エガ カイテタ」(絵を)	(ボール投げゲームで的をさして) 「コレニアタッテ」
4.0	「オトウサン、コレイガイモノツクッテア	「アノワンピース、ミズテッポウヤットト

年齢	T 児	Y 児
4.1	<p>「ゲルネ」(以外のもの)</p> <p>「コレハロンドンデイギリスノハシッテイル」</p> <p>「ロンドンイギリスデハシッテイル」</p> <p>父「イギリスのロンドンだよ」</p> <p>「イギリスのロンドン」</p> <p>(たけしが母に自分の書いた字をみせる)</p> <p>「ボクニミセテアゲル」(僕が(お母さんに)みせてあげる)</p>	<p>キニキテイルノネ、キテイタノネ」</p>
4.3		<p>(道に落ちていた太い犬のフンを見て)</p> <p>「ア、イモムシウンチ」</p> <p>父「ねえ、うんちいもむしはどういうの」</p> <p>「チャイロイノ」</p> <p>父「ねえ、うんちいもむしはうんち?いもむし?」</p> <p>「ウンチ」</p> <p>父「じゃあいもむしうんちは?」</p> <p>「ウンチ」</p> <p>主要部パラミターはまだ?</p> <p>2週間後、同じ課題パスせず</p>
4.8		<p>「ドコカアイテヨ」(スペースを空けてくれ)</p>
4.9	<p>祖父「たけしが書いたんだね」</p> <p>「タケシカラガカイタ」</p>	
4.11		<p>「アタシガ オニイチャンガ アゲタペンガナイノヨ」(おにいちゃんに)</p> <p>「タコハコウヤッテアンヨラクツクカラコワイ」(あんよが)</p>
5.0		<p>(動物園でキリンをみて)</p> <p>「キレイナメガシテル」(目を)</p>

## 付録7

年齢	T 児	Y 児
5.3		「レイゾウコノトコネ、オヒメサマノエガ カイト」(絵を) 「コノトウモロコシタバナイデ、サメテル ンダカラ」 (さましてる)

年齢	T 児	Y 児
1.4	意味・語彙的  (色名の復唱遊びをしていて、母が「ピンク」を「もも」と言い換えると)	(カピバラの画面をみて) 父「あっ」 「ワンワン」
1.8	(青色を指して) 父「これは」	「シンシャン フトツイタ」(しんちゃん二人いた)
1.11	「リンゴ」	(T児の黒いランドセルを指して) 「クオ、クオ、クオ」(黒)
2.0	「キンメノオミソコボシテ」(「オミソ」はつゆ、「コボシテ」はかけての意)	父「そうだね、黒だね、ゆきのは」 (遊び道具にしている赤いランドセルを指して) 「クオ」
3.1	父「たけしー、おいでー」 「イマクルヨ」	父「ゆきのは赤いでしょ、それ何色？」 「クオ」 色名を事物名と取り違えている 「フタリデカルピスタベヨウカ、カルピスノモウカ」
3.3		「オトモダチハスベリダイノモノ」(すべり台はお友達のもの)
3.6		「オニイチャンノオフロモピカチュー」 (ピカチューもお風呂)
3.9		(お気に入りのストローを隠しながら) 「ミセナイデ」(みないで)
3.10		「タビキ」(木の枝のこと) (ミニ電車のりば)
4.0		「ボウシノッテカプロット」(かぶってのろうっと)

## 付録 9

年齢	T 児	Y 児
4.2		(キツネが出ているテレビをみて) 父「ゆき、ほら、きつね」 「ネコヨ」
4.8		父「なぜネコ？」 「ココガ（頬を両手で横にひっかくような動作をして）コウナッテイルカラ」 ネコの弁別特徴は？ 「オトウサンシンブンカイテル、ヨンデルトコカコウ」 「ヒトリデデキルモンノホンカッテ、ホンヤサンデカッテルカラ」（うってるから）
5.4		「ガスト、マズイノニネマンインネマズクナリタイノカシラ」 (まずい思いをしたいのか、の意)
9.2	「オトウサン、ゴリラ、ゴルフヤリタイ」 マタプロピズムは遅い	

年齢	T 児	Y 児
3.8	文体的 父「牛乳とホットケーキ食べるか」 「ギユウニユウモタベルノ」	
4.11	(ロボットの絵を見せながら) 「ドウゾ オミクダサイ」 父「ごらんくださいでしょ」 「ゴランクダサイ」	「オニイチャンハアンマリヘタダカラ」 (あんまりうまくない/へた) (10分後) 「オニイチャンハキャッチボールシカアンマリ、シカダツケ、スキジャナイカラ」
5.4	(好きなテレビ番組が) 「マダ ハジマッテル」(もう) 「もう」が言い誤りと確認済み	

## 付録 11

年齢	T 児	Y 児
2.6	その他	(兄の靴下を見て)
3.0		「ボクモハイテミタイ」
		「オトウサンノスキナヤキュウ」
		父「お父さんはサッカーも好きだよ」
		「ソウネスポーツガスキナノネ」
		(範疇の認識)
5.4	(ドライブの帰りに)	
	父「家が近づいてきたねえ」	
	「エ、イエニアシガハエテチカヅイテクル ノ」	