

アスペクト仮説, プロトタイプ仮説と用法基盤モデル

—生得論者の批判に答える—

久保一美*, 白井恭弘**

The Aspect Hypothesis, the Prototype Hypothesis and the Usage-based Model:
A Response to Nativist's Critique

Kazumi KUBO, Yasuhiro SHIRAI

Abstract

Over the past two decades a number of studies have been conducted on the L1 and L2 acquisition of tense and aspect. This paper will examine the criticisms that nativists employ against functionalist research on the acquisition of tense-aspect (i.e., the Aspect Hypothesis, Andersen & Shirai, 1994), in particular, those by Casillas (2008) and Rothman and Iverson (2008), who argue against the usage-based model of the language acquisition.

Casillas (2008) has criticised the prototype-based learning, relying on Olsen and Weinberg's (1999) argument to the effect that caregivers' utterance is only used to decode children's pre-set combination between lexical aspect and tense-aspect morphemes. We argue that Casillas' criticism is inadequate, which stems from a lack of detailed analysis of the data of Olsen and Weinberg (1999) as well as from explanatory limitations in how the combination between lexical aspect and tense-aspect morphemes is raised.

Rothman and Iverson (2008) has argued that, in contrast to the input driven usage-based model, the poverty of stimulus argument is supported because intermediate learners of Spanish display an understanding of the subtle pragmatic meanings of an aspect form, despite the fact that these details were not taught in classrooms. We suggest that this does not explain the differences observed between the advanced and the intermediate level learners. Moreover, Rothman and Iverson (2008) have overlooked the potential influence of the significant amount of input received by advanced learners, in addition to the linguistic phenomena of the meaning extension.

Subsequent to outlining the limitations of the nativist's critique, this paper, from the usage-based model's point of view, makes suggestions for future research on the acquisition of tense and aspect.

1. 序論

テンス・アスペクト習得の分野では、30年にわたり、さまざまな立場から、多くの研究

がおこなわれてきた。本稿では、用法基盤モデルの観点から、生得論的な立場からの議論及び批判について、特に近年のものから二つの論文、Casilla (2008) 及び Rothman and Iverson (2008) をとりあげて検討し、さらにテンス・アスペクト習得研究分野において、

* 日本大学, ウェスタンオーストラリア大学

** ピッツバーグ大学

提言を行う。

2. 用法基盤モデルに基づく習得研究

認知言語学的な立場から発展してきた用法基盤モデル (usage-based model) では、インプットや実際の用法をもとに、学習者がパターンを見出しながら言語習得がすすむという、いわば個々の言語習得場面におけるインプットの役割を重視しており、この 10 年来言語習得の分野において、特に発展が目覚ましい分野である。第一言語習得 (Abbot-Smith and Tomasello 2006; Chevrot et al. 2009; Dugua et al. 2009; Ellis and Fernando 2009; Matthews et al. 2005; Tomasello 2003) のみならず、第二言語習得 (Ellis and Fernando 2009; Wulff et al. 2009 など) においても、用法基盤モデルに基づく実証研究が行われてきており、音声 (Chevrot et al. 2009; Dugua et al. 2009; Face and Alvord 2004)、統語 (Abbot-Smith and Tomasello 2006; Ellis and Fernando 2009; Goldberg et al. 2004; Kidd et al. 2006; MacWhinney 1998; Ninio 1999; Rowland and Pine 2000)、接続詞 (van Veen et al. 2009) などの形態素の習得と、研究も多岐にわたって行われてきた。用法基盤モデルは、言語の生得性を主張する生得論とは主張を大きく異とする。生得論では、例えインプットが制限される状況下でも、言語の生得性により、均一な言語習得が行われる「刺激の貧困」(POS: Poverty of the Stimulus) を唱えており、インプットをもとにした学習者の自律的な習得を唱える用法基盤モデルとは主張を異にしている (用法基盤モデルの詳細については Behrens 2009; Collins et al. 2009; Ellis and Collins 2009)。

テンス・アスペクト習得研究は、用法基盤モデルにおける習得研究を牽引してきた一つの分野であると言っても過言ではない。90年代初頭にアスペクト仮説 (Aspect Hypothesis) が提唱された後には、その検証を通して第二言語習得における用法基盤モデルが発展してきたともいえる。アスペクト仮説は、第一言語・第二言語習得初期において観察される、語彙的アスペクトとテンス・アスペクト形態素の共起関係をまとめたもので、(1)に見られるように4つの一般化から成る。アスペクト仮説の検証が行われた例としては、第一言語習得においては日本語では Shirai 他 (Shirai 1993, 1998)、その他ではトルコ語 (Aksu-Koç 1998)、英語 (Shirai and Andersen 1995)、ロシア語 (Stoll 1998) など、第二言語習得においては、英語 (Bardovi-Harlig 1998; Bardovi-Harlig and Bergström 1996; Bardovi-Harlig and Reynolds 1995; Collins 2002; Housen 2000; Rohde 1996)、フランス語 (Bardovi-Harlig and Bergström 1996; ergström 1995; Kihlstedt 2003)、イタリア語 (Giacalone-Ramat 2002)、スペイン語 (Andersen 1991; Hasbún 1996; Ramsay 1991)、カタロニア語 (Comajoan 2002) などが挙げられるが、4番目については、主に第一言語習得に関するもので、第二言語習得ではあまり観察されてはいない。

(1)

- Learners first use (perfective) past marking on achievements and accomplishments, eventually extending use to activities and stative.

- In languages that encode the perfective/imperfective distinction, imperfective past

appears later than perfective past, and imperfect past marking begins with statives, extending next to activities, then to accomplishments, and finally to achievements.

- In languages that have progressive aspect, progressive marking begins with activities, then extends to accomplishments and achievements.

- Progressive markings are not incorrectly overextended to statives. (Shirai 1991: 9-10)

しかし、アスペクト仮説は言語や条件に関わらない普遍的な習得過程があることを前提とするものではない。例えば、日本語の第一語習得では、幼児は初期の段階において、過去形を達成動詞に比べ、状態動詞と多く使用する (Shirai 1998) など、アスペクト仮説の予測に従わない言語・条件も存在することが明らかになっている。むしろ、Chen and Shirai (2010) が述べているように、アスペクト仮説の目的は、よく見られる習得過程を仮説として提示し、どのような言語・条件においてこの仮説が支持されるか、もしくは支持されないかを検証し、さらには、その差異が生まれる背後にある習得の仕組みを解明することにある、と言えよう。

Shirai 他 (Li and Shirai 2000; Shirai 1991, 1994, 2002; Shirai and Andersen 1995) は、その背後にはインプットに基づくプロトタイプ形成がどう機能するかによるとするプロトタイプ仮説を提唱した。プロトタイプ仮説は、あるカテゴリーは中心的でより典型的な成員とそれ以外の非典型的な成員によって構成されるという Eleanor Rosch (Rosch 1973 など) の提案したプロトタイプ理論をもとにしている。つまり、学習者は与えられる情報から、

最も典型的な用法を習得し、その後、より非典型的な意味用法を習得するという仮説で、学習者がインプットからプロトタイプを形成していくことにより初期の習得がすすむとしている。学習者は、第一言語・第二言語習得に関わらず初期においては成人母語話者よりもより制限された典型的な成員のみを習得することとなる。例えば、英語においてより典型的な過去形の用法は [+punctual], [+telic], [+result] であり (Andersen and Shirai 1994; Shirai and Andersen 1995), 習得初期において、学習者も様々な用法の中から特にこれらの用法で過去形を使用することが多い。但し、すべての学習者が均一のインプットを得て、同一のプロトタイプ形成を行うことを提言しているのではない。むしろ、プロトタイプ形成も、インプットの順序 (Ishida 2004), 環境からのインプット (Wulff et al. 2009), 母語の影響 (Collins 2002; Sugaya and Shirai 2007), ディスコースからの要請など (Bardovi-Harlig 1998) 多様な影響を受けていると考えられている。このように多くの要素が初期の段階から個々の学習者の習得に影響していく現象を Shirai (Shirai 1998, 2004) は “multiple-factor account” と呼んだ (同様の主張は Liskin-Gasparro 2000; Wulff et al. 2009 他にも見られる)。

3. Casillas (2008)

Casillas (2008) は英語母語話者の第一言語習得について、生得主義の立場から行われた Olsen and Weinberg (1999) の研究をもとに、プロトタイプ仮説 (Li and Shirai 2000, Shirai and Andersen 1995) を批判した。しかし、この Olsen and Weinberg (1999) の研究結果は、

母親のインプットと子どものアウトプットの対応が明確ではない分析から導かれたもので、批判の根拠として取り上げるには弱い点¹⁾、さらに Casillas (2008) が支持する動詞の語彙的アスペクトとテンス・アスペクトの概念の組み合わせは生得的であるという説明が、プロトタイプ仮説に比べて説明できる現象に限りがある、つまり説明力が弱いという2点において問題があると主張する。

まず Casillas (2008) の批判は、Olsen and Weinberg (1999) の分析結果が、過去の形態素の使用に際して、母親と幼児の発話データは同じ傾向を示すものではないとして、インプットをもとにして習得が行われるとするプロトタイプ仮説に異を唱えた。Olsen and Weinberg (1999) が、CHILDES の英語を母語として習得する幼児の縦断的自然発話データ (MacWhinney 2000) をテンス・アスペクト形態素と語彙的アスペクトの共起関係について分析した結果、幼児は過去の形態素を主として限界 (telic) 動詞と共に使用していたのに対して、母親らのインプットのデータでは、同様の傾向が見られず、むしろ非限界の特徴を持った動詞と共起していたからである。つまり Olsen and Weinberg (1999) では、親からのインプットと子どもの発話が一致せず、これは同様のデータについて母子ともに過去の形態素と限界 (telic) 動詞を共起させる傾向があると分析した Shirai and Andersen (1995) とは異なる結果となっている。しかしながら、この結果の不一致は、Casillas (2008) が主張するように、プロトタイプ仮説批判の根拠に正当性を与えるものではない。Olsen and Weinberg (1999) が分析対象にしている8人の CHILDES データ (Eric, Gia, Peter, Allison, Adam, Eve, Sarah, Nina) のうち

Adam と Eve は Shirai and Andersen (1995) でも分析されているデータであるが、両者の間にはデータの分析方法に大きな違いが見られる。Olsen and Weinberg (1999) は、データを集合的に扱い、個々の母子対応を見ずに導いたものであり、個々の母子対応を比較した Shirai and Andersen (1995) とは異なっている。

Olsen and Weinberg (1999) で採用されている分析方法では、すべての母親のデータを子ども及び子どもの年齢に関わらず集合的に扱った上で、各幼児の年代別のデータと比較している。結果として、ある幼児がその母親から直接受けたインプットとの対応関係が不明確であり、母親と幼児の発話データに同傾向が見られないため、プロトタイプ仮説は支持されないという Casillas (2008) の主張を十分に支持する根拠となり得ない。実際 Shirai (1991, 1994) では、特定の幼児の発話とその母親の発話に似た傾向が見られることが示されている。例えば、Naomi の母親は、他の母親に比べ状態動詞と *-ing* を共起させる傾向が強く (Adam と Eve の母親が 0% に対して、Naomi の母親は 3.8%)、同様に Naomi は、他の二人の幼児に比べ、状態動詞を *-ing* と共起させる傾向が観察される (Naomi 3.1%, Adam 0.2%, Eve 0.5%)。このように、インプットと発話の相関は、データを集合的に扱うことで認めにくくなるものである。

さらに同一の母親であっても、幼児の成長に伴ってその発話の量や質を変化させており、母親のインプットデータを集合的に扱うことで、幼児の発話との相関関係について分析されたものとは言えない。例えば、日本語のデータにおける未完結相テイルの使用を見ると、AKI (AKI コーパス 宮田 1995) が

まだ動詞を発話していない1;5において、母親による使用は14件のみであったがAKI自身のテイルの使用が認められた2;0では母親による使用は146件に増加しており (Shirai 1998), 母親も幼児の成長に従ってそのテンス・アスペクト形式の使用パターンを変化させていることがわかる。以上の点から、全体をまとめて集計したものと、幼児の各段階における一時的なデータとを比較するOlsen and Weinberg (1999) の分析方法に基づいて、インプットと幼児の言語習得に相関がないとする、Casillas (2008) のプロトタイプ仮説批判は説得力が欠けるといえよう。プロトタイプ仮説を批判するためには、さらに細かい母子の対応を分析した結果としての反証が必要であろう。

第二に、Casillas (2008) がプロトタイプ仮説の代案としているOlsen and Weinberg (1999) の語彙的アスペクトとテンス・アスペクト形態素との組み合わせが生得的であるという説明は、プロトタイプ形成に比べ説明力が弱く、プロトタイプ仮説の代案としては十分ではない。Olsen and Weinberg (1999) は、幼児は生得的に語彙的アスペクトとテンス・アスペクト形態素との組み合わせを持っていることを主張している。しかしながら、この主張は「生得的な組み合わせ」が初期に表れない場合、説明を与えることができない。例えば、日本語の第一言語習得では、過去の形態素「タ」と非限界動詞である状態動詞が初期に表れることが明らかになっている (Kubo 2009, Shirai 1998)。このような例に説明を与えるためにも、「生得的な組み合わせ」を限定するより、プロトタイプ仮説のように個々の言語、個人の環境に原因を求める説明の方が、より多くの現象に説明を与えることができる

と考えられる。

ただし、Olsen らの研究は、母親のインプットと幼児の発話データの相関について、CHILDES に収録されている8つのデータを活用し、大規模なデータ分析を試みたものであり、テンス・アスペクト習得研究の発展に寄与している点は、十分に評価される。英語母語話者についてはCHILDES にさらに多くのデータが収録されており、今後プロトタイプ仮説の検証のために大規模かつ精緻な分析が行われることが望まれる。

4. Rothman and Iverson (2008)

Rothman and Iverson (2008) は「刺激の貧困」(POS) の正当性を主張することで、インプットを基盤に習得が行われていくという用法基盤モデルの主張に対して批判的な議論を繰り広げている。Rothman and Iverson の主たる論点は、用法基盤モデルがアスペクト形態素が示す意味的含意の習得について説明を与えてこなかったということ、また、これらのアスペクト形態素の持つ意味的含意の習得の説明こそが「刺激の貧困」(POS) の正当性を主張し得るということである。

Rothman and Iverson (2008) では、中級及び上級ポルトガル語学習者を対象に、過去形完結 (perfective) ・未完結 (imperfective) 相の対立が示す、[± accidental] 及び総称的用法の意味対立の習得について調査研究を行った。過去形完結・未完結相の対立は (2a) と (2b) に見られるように、完結相は一回性の解釈を許容するのに対して (2a), 未完結相では一般化された解釈が許容される (2b) ことが知られており、また学習者には教室内で明示的に教えられている (Rothman 2008)。

(2)

a. Quando a gente **foi** á universidade,
when the people **go-3PSG-PAST-PERFECTIVE** to the university,

a gente **estudou** na biblioteca.
the people **study-3PSG-PAST-PERFECTIVE** in the library
'When we went to the university, we **studied** in the library.'

b. Quando a gente **ia** á universidade,
when the people **go-3PSG-PAST-IMPERFECTIVE** to the university,

a gente **estudava** na biblioteca
the people **study-3PSG-PAST-IMPERFECTIVE** in the library

'When we **used to go to the** university, we **would** study in the library.'

(Rothman and Iverson 2008: 279 太字は筆者)

この (2a) と (2b) に見られる対立は「毎回」などの量化副詞句を伴った文では失われ、[± accidental] として表れることが指摘されている (Menéndez-Benito 2002)。例えば、以下の (3a) と (3b) では、文頭に Sempre que (～の度に・～する時はいつも) という副詞句があるため、(2a) と (2b) に見られる「一回

性」か「一般的事象」かという対立は生まれない。一方で、(3a) では、過去形完結相で表わされた「泣く」という事象が話者の意図に反して起きたと解釈され、[+accidental] の意味が加わるのに対して、(3b) の過去形未完結相で表わされた場合は、そのような意味は加わらない ([−accidental])。

(3)

a. Sempre que nós **falamos** da morte da Maria,
always that we **speak-1PPL-PAST-PERFECTIVE** about the death of Mary,

eu **comecei** a chorar.
pro **start-1PSG-PAST-PERFECTIVE** to cry.

'Whenever we spoke of Mary's death, I **ended up crying**.'

b. Sempre que nós **falavamos** da morte da Maria,
always that we **speak-1PPL-PAST-IMPERFECTIVE** about the death of Mary,

eu **començava** a chorar.
pro **start-1PSG-PAST-IMPERFECTIVE** to cry.

‘Every time we spoke of Mary’s death, I would cry.’

(Rothman and Iverson 2008: 281 太字は筆者)

さらに量化副詞句(「毎回」など)を伴った文における過去形完結・未完結相の対立は、名詞句の解釈にも表れる(Menéndez-Benito 2002)。完結相は総称的な解釈を許さず、特定された集団を指す解釈のみを許すのに対して([-generic])、未完結相は総称的な解釈と、特定された集団を指す解釈の両方を許す([±

generic])。例えば、(4a)の未完結相が表れる文においては、「ローマ人」は、ローマ人全体を指す総称的な解釈と、ある特定のローマ人の集団を指す解釈の両方が得られるが、(4b)の完結相が表れる文における定冠詞を伴う名詞句「ローマ人たち」では、ある特定のローマ人の集団を指す解釈のみが許される。

(4)

a. Sempre que os romanos **precisavam** de mais terra,
always that the Romans **need-3PPL-PAST-IMPERFECTIVE** of more land,

a **conquistavam**.
it *proi* **conquer-3PPL-PAST-IMPERFECTIVE**.

‘Whenever **the Romans needed** more land, they **would conquer** it.’

b. Sempre que os romanos **precisaram** de mais terra,
always that the Romans **need-3PL-PAST-PERFECTIVE** of more land,

a **conquistaram**.
it *proi* **conquer-3PPL-PAST-PERFECTIVE**.

‘When **the Romans would come** upon the need of more land, they **wound up conquering** more.’

(Rothman and Iverson 2008: 281 太字は筆者)

Rothman and Iverson (2008) は、(3)–(4)に見られる用法は、教室において明示的に教えられることがなく、中級学習者にとって接触の機会が少ないことが予測されるため、中級学習者がこれらの意味を習得していたとしたら、それを根拠にして「刺激の貧困」(POS)の正当性が認められると考えた。つまり、教えられていないことがわかるということは、生得的普遍文法のおかげだという考え方であ

る。

そこでポルトガル語母語話者(N=19)、ポルトガル語中級学習者(N=14)、ポルトガル語上級学習者(N=17)に対して、(3)–(4)が示すような完結相と未完結相が招く意味の対立について3つの実験を行った。実験1は、[±accidental] コンテクストに現れる完結・未完結相に対して、意味を元に5段階で判断を行う課題(−2(絶対的におかしい), −1

(おかしい), 0 (わからない), 1 (良い), 2 (絶対的に良い)), 実験2は [±accidental] コンテキストにおける, 完結・未完結相の二者択一課題, 実験3は, [±generic] コンテキストを読んだ後に, 提示される完結・未完結相について, 実験1と同様に5段階判断を行う課題であった。

その結果, すべての実験において中級, 上級, 母語話者の3つのグループ間に有意差が見られ (ANOVA $p < .05$), 習得レベルの差がこれらの意味の習得に影響を与えていることが明らかになった。その一方で, 中級学習者の各実験結果, [+perfective] 対 [-perfective] の結果の間に有意差が認められた ($p < .005$)。このことから, Rothman and Iverson は中級学習者も完結相と未完結相との対立を習得し, [+perfective] を [+accidental] に, さらに [+perfective] と総称的な解釈の排除に結び付けることについても理解が進んでいる, と考察している。つまり, 明示的なインプットが与えられていない意味的差異を中級学習者が上級学習者と同様に習得していると解釈できる上記の結果により, 「刺激の貧困」(POS) の正当性が証明されたと結論づけているのである。

しかしながら, Rothman and Iverson 自身も認めているように, 中級学習者と母語話者の結果の間には, 全実験のすべての条件において, 上級学習者と母語話者の間には見られない有意差があり²⁾, 中級学習者の完結相と未完結相の意味対立の習得が, 母語話者や上級学習者と同じレベルにまでに到達していないことを示している。それだけでなく, これらの意味用法の習得が, Rothman and Iverson が主張するように, インプットによるものではなく, 「刺激の貧困」(POS) の正当性を認め

る根拠となる理由が十分に示されていない。特に, 上級者の被験者の中にはほぼ自然習得でポルトガル語を習得した学習者も4人含まれており, 彼らがアメリカ国内の大学の授業の中で中級に達した学習者に比べ, 多くの自然なインプットを受けていることは想像に難くなく, もしそうであるとしたら, インプットの量が上級学習者の習得に寄与している可能性も高いことになる。さらに, Slabakova and Montrul (2003) は, 総称量化された名詞が未完結相と共起するという規則が教室内で明示的に教えられることはなくても, 未完結相が示す習慣 (habitual) の用法に関しては, 総称量化された名詞解釈が例として多く教材の中や教室で提示されることを指摘している。つまり, これらの用法が教室において明示的に教えられないことが, 学習者が受けるインプットが制限されることと必ずしも直結するわけではない。よって, インプットの影響による習得の可能性は否定できず, 同様に「刺激の貧困」(POS) の正当性を認める根拠とならない。

Rothman and Iverson は, 上記の [+perfective] 対 [-perfective] に見られるような意味用法について, 用法基盤モデルによる研究は全く議論を与えてこなかったと指摘 (Rothman and Iverson 2008: 291) している。しかしこの用法そのものについては触れていないものの, より語用論的で非典型的な用法が典型的な用法の後に習得されると言う主張は Shirai (1991), Andersen and Shirai (1996), Shirai and Andersen (1995) や Andersen (2002) などでプロトタイプ仮説を巡る議論において検討されている。

さらに Rothman and Iverson (2008) では, これらの完結相の対立における上記の意味用法

は、学習者にとって難易度が高いことを前提に議論が展開されているが、完結相と [+accidental] の間には意味的な繋がりがあがり、それが予想外の事象であるという解釈を持つことは、言語学的に予測されるものである。Menéndez-Benito (2002) は、Goodman (1947) の定義を採用し、[± accidental] を (5) のようにその事象が予測されるかどうかの一般性があるか否かがその対立を示すと述べている。

(5)

[+accidental]: “are accepted as a description of a contingent fact after the determination of all cases, no prediction of any instances based upon it”

[-accidental]: “as true while many cases of it remain to be determined, the further unexamined cases being predicted to conform with it” (Goodman 1947: 26)

また、完結相は “... presents the situation described by the clause as having temporal boundaries, as being a single, unified, discrete situation (事象を内的限界性がある一つのまとまった別個のものとして表現する)” (Bybee et al. 1994: 83) ことが多く、完成相 (completive) との意味的な相似性がある (Bybee et al. 1994)。また、完成相がある事象の話者の驚きを示すために用いられることはしばしば見られることである (Bybee et al. 1994: 57)。例えば日本語においても、完成相テシマウは、共起した動詞が示す事象の完成及びそれが話者が予測していた事象でないことを示す。例えば (6a) と (6b) の違いは、(6b) の「笑みがこぼれる」が、(6a) に比べ、

話者の意図的な行動でなく、予測されなかったという印象を与える点である。

(6)

- a. そのあどけない姿をみると、思わず笑みがこぼれる。
- b. そのあどけない姿をみると、思わず笑みがこぼれてしまう。

このように個別の事象の完成を表わすことと、話者にとってその事象が予想外であるか否かの判断の解釈へ広がるという一般的な言語の有様が、習得において同じような軌跡を辿ると簡単には言い切れない。しかしながら、日本語の過去の形態素「タ」の習得においても完了の意味が過去の意味よりも先行して習得される、という言語変化と同様の変化が見られるという例 (Shirai and Miyata 2006) もあり、Rothman and Iverson の主張に見られるように、学習者のアスペクトの意味的含意の習得が「刺激の貧困」(POS) の正当性の根拠になるとは考えにくい。

しかしながら、Rothman and Iverson の指摘及び非典型的な意味用法の差異に関する分析は注目に値すべきである。5 で再び指摘するが、非典型的な意味用法の理解は、上級者においても、かなり難しい課題であると認められてきている。習得初期における形態素と語彙的アスペクトの繋がりは従来の研究で多く証明されてきたが、これらのアスペクト形態素が担う非典型的な意味用法の習得は重視されるべき研究課題であり、それを取り上げている点においてこの研究は意味深いと考えられる。

5. 今後のテンス・アスペクト習得研究

上記の議論を受け、用法基盤モデルによるテンス・アスペクトの習得研究は今後、多様な環境にある学習者の習得過程を見ていくこと、テンス・アスペクトが担いうる語用論的な意味を含めた詳細な意味の研究の二つの視点からの研究が欠かせないと考えられる。

まず、より多様な学習者の習得を見ていくことが求められる。用法基盤モデルは、個々の学習者が環境に応じて、他の一般認知的行動の習得と同様、言語行動も認知的な能力を用いて習得をしていくという点において普遍性がある、というモデルであり、各学習者のそれぞれの環境が影響すると考えている。そのために、様々な環境における学習者の習得過程を見ていくことが、言語習得メカニズムの解明に辿りつくためには必須な作業となる。テンス・アスペクト研究は既に多く行われてきた印象を与えるが、例えば日本語の第一言語習得における長期の縦断的データは、主に CHILDES (MacWhinney 2000) に収録された 3 つのデータ AKI (宮田 1995), RYO (宮田 1992), TAI (Miyata 2000)³⁾ に限られてきたなど、分析のもとになるデータ数が、実際には限られた言語も多い。これは、テンス・アスペクト研究だけにとどまらず、用法基盤的モデルからのアプローチ全般に言えることである。また、習得が環境に左右されるからこそ、学習者が一体何をインプットとして取り入れているのかについても研究が必要であり、さらに多くのデータによる検証分析が必要である。Abbot-Smith and Tomasello (2006) は (7) のように用法基盤的モデルにおける習得研究は始まったばかりであると同様の指摘を

行っている。

(7)

There are very few experimental investigation of the abstraction/generalization process, and its relation to input and input frequencies of various types, and so there remain many unanswered questions regarding exactly which elements of events and constructions are most salient to children in the initial phases of grammar learning and how they use these to make generalizations. A great deal of research will be required to determine exactly what features of events and linguistic constructions children find so similar that they are naturally led to generalize (Abbot-Smith and Tomasello 2006: 287).

第二に、テンス・アスペクト習得研究において不足しているのは、テンス・アスペクトが担いうる語用論的な意味を含めた詳細な意味の研究である。例えば 4 で取り上げた Rothman and Iverson (2008) は、用法基盤モデルの研究には意味的含意について追及したものが少ないことを以下の (8) のように批判している。

(8)

Although, in our view, it seems to follow from a functionalist view that production is considered to be a 'sufficient' means to gauge knowledge in the sense that it provides a window through which an underlying system can be tapped, this is not overtly stated in most of these studies. Nevertheless, many (not all) of these studies focus on the use of morphology in

an array of experimental modalities (cloze tests, elicited and spontaneous oral production, elicited narratives, etc.), but do not couple this procedure with an examination of related subtle semantic entailments that fall out from the acquisition of the syntactic structure that the morphology represents.

(Rothman and Iverson 2008: 291)

この点は、用法基盤主義を支持する研究者からも指摘されていることであり、テンス・アスペクト形態素によって表わされる意味や解釈を習得できるかどうかこそが母語話者と上級学習者を分ける決定的な違いであるとして、さらなる研究の必要性が求められている (Andersen 2002: 100; Salaberry 2000). 今後は、形態素と語彙的アスペクトとの結びつきを越えた、意味用法の広がりについて新たに調査を進めるべきであろう。

最後に、今後の具体的な研究課題の例として、日本語のテンス・アスペクト研究について言及する。日本語においては、未完結相テイルが語彙的アスペクトによって表わされる意味が異なる (例えば、到達 (achievement) 動詞と共起した場合は結果状態を、活動 (activity) 動詞の場合は動作持続を表わす) ことから、テイルが表わす意味の習得研究が、第一言語習得 (Shirai 1993, 1998), また特に第二言語習得において盛んである (橋本 2008; Ishida 2004; 黒野 1995; 李 2007; Shirai and Kurono 1998; 許 1997, 2000, 2002; 菅谷 2001; Sugaya and Shirai 2007). これらの研究では (詳細は菅谷 2002 参照), 動作の持続を示す動詞の方が正答率及び習得順序が先行する場合が多いものの、必ずしもすべてがそうではなく (Ishida 2004; Shibata 2000), 導入順序

(Ishida 2004) や環境 (菅谷 2001) による影響も見られている。

近年、より意味の判別が困難である過去の形態素「タ」の習得において、特に研究が進んできた。第一言語習得においては、より中心的な意味として完了の「タ」が使用され、その後過去の意味として「タ」が習得され (Shirai and Miyata 2006), さらに事象の限界点の後の状態を示す「タ」が使用されること (Kubo and Suwa 2007) が指摘されている。また、いわゆる「ムードのタ」と言われる話者の意図を示す用法に関しては、母語でも5歳児にも使用が難しい (Kubo 2008, 2009). 一方、第二言語習得では、過去形がより早く習得され、完了の意味の習得に困難が生まれやすいこと (Kubo 2009) が指摘されているが、これらの意味の習得に関してはインプットとの結びつきは、まだほとんど解明されていない。また、「タ」のこれらの様々な用法と語彙的アスペクトの繋がりも明らかにされておらず、今後これらの研究が進むことで、日本語テンス・アスペクト習得研究のみならず、テンス・アスペクト習得研究の全体像についての理解が深まることが期待される。

謝辞

本稿の内容は、第二著者 (白井) が名古屋大学大学院国際開発研究科に客員研究員として滞在中 (2009年8月～12月) に行われた読書会における議論に一部もとづいている。ここに感謝の意を表したい。

注

- 1) Olsen and Weinberg (1999) と Shirai and Andersen (1995) の間には、動詞の語彙的アスペクトの分

類方法など、今回取り上げる点以外にも差異が存在しており、両者の結果の違いが、今回取り上げる分析方法の違いによってのみ導き出されたとは、必ずしも言えない。そのため、Olsen and Weinberg (1999) の研究結果が正当であるか否かについては、今回は議論の対象とはしていない。

- 2) 上級・母語話者間では、実験2・3のすべての条件下で有意差は認められなかった。但し、実験1では [-accidental] のコンテキストにおける [-perfective] 条件下でのみ有意差が認められている [$p < .001[0]$] (Rothman and Iverson 2008: 301-304)。
- 3) その他国立国語研究所 (1982a, b), Clancy (1985) も日本語の第一言語習得データを収録しているが、上記のデータ程長期的ではないか、またはインプットとの関係が明白ではない。

引用文献

- Abbot-Smith, K., and Tomasello, M. 2006. Exemplar-learning and schematization in a usage-based account of syntactic acquisition. *Linguistic Review*. 23(3): 275-290.
- Aksu-Koç, A. 1998. The role of input vs. universal predispositions in the emergence of tense-aspect morphology: Evidence from Turkish. *First Language*. 18(54): 255-280.
- Andersen, R. W. 1991. Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition. In T. Huebner and C. A. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories* (pp.305-324). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Andersen, R. W. 2002. The dimensions of 'Pastness'. In R. Salaberry and Y. Shirai (Eds.), *The L2 acquisition of tense-aspect morphology* (pp.79-105). Amsterdam, Philadelphia: John Ben-jamins.
- Andersen, R. W. and Shirai, Y. 1994. Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in second language acquisition*. 16(2): 133-156.
- Andersen, R. W. and Shirai, Y. 1996. The primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin-creole connection. In W. C. Ritchie and T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp.527-570). San Diego, CA: Academic Press.
- Antinucci, F. and Miller, R. 1976. How children talk about what happened. *Journal of Child Language*. 3(2): 167-189.
- Babyonyshev, M. and Brun, D. 2004. The acquisition of perfective and imperfective passive constructions in Russian. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*. 10(1): 17-31.
- Bardovi-Harlig, K. 1998. Narrative structure and lexical aspect. *Studies in second language acquisition*. 20(4): 471-508.
- Bardovi-Harlig, K. and Bergstrom, A. 1996. Acquisition of tense and aspect in second language and foreign language learning: learner narratives in ESL and FFL. *Canadian Modern Language Review*. 52: 308-330.
- Bardovi-Harlig, K., and Reynolds, D. W. 1995. The role of lexical aspect in the acquisition of tense and aspect. *TESOL Quarterly*. 29(1): 107-131.
- Behrens, H. 2009. Usage-based and emergentist approaches to language acquisition. *Linguistics*. 47(2): 383-411.
- Bergström, A. 1995. *The expression of past temporal reference by English-speaking learners of French*. Ph. D. dissertation, The Pennsylvania State University.
- Brown, R. 1973. *First Language. The Early Stages*. Massachusetts, Harvard University Press.
- Bybee, J. and Hopper, P. J. 2001. *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Bybee, J., Perkins, R. and Pagliuca, W. 1994. *The evolution of grammar: tense, aspect, and modality in the languages of the world*. Chicago: University of Chicago Press.
- Casillas, G. 2008. The insufficiency of three types of learning to explain language acquisition. *Lingua*. 118(4): 636-641.
- Chen, J. and Shirai, Y. 2010. The development of aspectual marking in child Mandarin Chinese. *Applied Psycholinguistics*. 31(1): 1-28.
- Chevrot, J.-P., Dugua, C., and Fayol, M. 2009. Liaison acquisition, word segmentation and construction in French: a usage-based account. *Journal of Child Language*, 36(3): 557-596.
- Clancy, P. 1985. The acquisition of Japanese. In D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 1: The data*. Hillsdale, NJ: Lawrence

- Erlbaum.
- Collins, L. 2002. The roles of L1 influence and lexical aspect in the acquisition of temporal morphology. *Language Learning*. 52(1): 43–94.
- Collins, L., Trofimovich, P., White, J., Cardoso, W. and Horst, M. 2009. Some input on the easy/difficult grammar question: An empirical study. *The Modern Language Journal*. 93(3): 336–353.
- Comajoan, L. C. 2002. *The acquisition of Catalan L2 past morphology: Evidence for the aspect and discourse hypotheses*. Ph. D. dissertation, Indiana University.
- Dugua, C., Spinelli, E., Chevrot, J. P. and Fayol, M. 2009. Usage-based account of the acquisition of liaison: Evidence from sensitivity to the singular/plural orientation of nouns. *Journal of Experimental Child Psychology*. 102(3): 342–350.
- Ellis, N., and Collins, L. 2009. Input and second language acquisition: The roles of frequency, form, and function introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*. 93(3): 329–335.
- Ellis, N. C., and Fernando, F. J. 2009. Construction learning as a function of frequency, frequency distribution, and function. *The Modern Language Journal*. 93(3): 370–385.
- Face, T. L., and Alvord, S. M. 2004. Lexical and acoustic factors in the perception of the Spanish diphthong vs. Hiatus contrast. *Hispania*. 87(3): 553–564.
- Giacalone-Ramat, A. 2002. How do learners acquire the classical three categories of temporality? Evidence from L2 Italian. In R. Salaberry and Y. Shirai (Eds.), *The L2 acquisition of tense-aspect morphology* (pp.221–248). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Goldberg, A. E. 1995. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goldberg, A. E., Casenhiser, D. M. and Sethuraman, N. 2004. Learning argument structure generalizations. *Cognitive Linguistics*. 15(3): 289–316.
- Hasbún, L. M. 1996. *The role of lexical aspect in the acquisition of the tense/aspect system in L2 Spanish*. Ph. D. dissertation, Indiana University.
- Housen, A. 2000. Verb semantics and the acquisition of tense-aspect in L2 English. *Studia Linguistica*. 54(2): 249–259.
- Ishida, M. 2004. Effects of recasts on the acquisition of the aspectual form *te i(ru)* by learners of Japanese as a foreign language. *Language Learning*. 54(2): 311–394.
- Kidd, E., Lieven, E. and Tomasello, M. 2006. Examining the role of lexical frequency in the acquisition and processing of sentential complements. *Cognitive Development*. 21(2): 93–107.
- Kihlstedt, M. 2003. Reference to past events in dialogue: The acquisition of tense and aspect by advanced learners of French. In M. R. Salaberry and Y. Shirai (Eds.), *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology* (pp.323–362). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Kubo K. 2008. The Children's understanding of the past presupposition in the use of the past form in Japanese. UWA Linguistics working paper. 1: 11–24.
- Kubo K. 2009. The acquisition of the meanings and uses of the past form—*ta* by first and second language learners of Japanese. PhD thesis, The University of Western Australia.
- Kubo K. and Suwa, M. 2008. The early use of the past marker of L1 speakers of Japanese - with and account of the past marker -*ta*. Selected papers for 2007 Annual conference of Australia Linguistics Society. [Retrieved from <http://www.als.asn.au/proceedings/als2007.html>].
- Li, P., and Shirai, Y. 2000. *The acquisition of lexical and grammatical aspect*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Liskin-Gasparro, J. 2000. The use of tense-aspect morphology in Spanish oral narratives: Exploring the perceptions of advanced learners. *Hispania*. 83(4): 830–844.
- MacWhinney, B. 1998. Models of the emergence of language. *Annual Review of Psychology*. 49(1): 199–227.
- MacWhinney, B. 2000. *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Matthews, D., Lieven, E., Theakston, A. and Tomasello, M. 2005. The role of frequency in the acquisition of English word order. *Cognitive Development*. 20(1): 121–136.
- Menéndez-Benito, P. 2002. Aspect and adverbial quantification in Spanish. In M. Hirotani (Ed.), *Proceedings of the 32nd North Eastern Linguistics Society* (pp. 365–382). Amherst, The University of Massachusetts.

- Miyata, S. 2000. The TAI corpus - Longitudinal speech data of a Japanese boy aged 1; 5.20-3; 1 -. *Bulletin of Aichi Shukutoku Junior College*. 39: 77-85.
- Ninio, A. 1999. Pathbreaking verbs in syntactic development and the question of prototypical transitivity. *Journal of Child Language*. 26(3): 619-653.
- Olsen, M. B. and Weinberg, A. 1999. *Innateness and the acquisition of grammatical aspect via lexical aspect*. Paper presented at the Proceedings of the 23rd Annual Boston University Conference on Language Development, I-II, Boston.
- Olsen, M. B., Weinberg, A., Lilly, J. P. and Drury, J. 1998. Mapping innate lexical features to grammatical categories: Acquisition of English *-ing* and *-ed*. In M. A. Gernsbacher & S. J. Derry (Eds.), *Proceedings of the Twentieth Annual Conference of the Cognitive Science Society: August 1-4, 1998, University of Wisconsin- Madison* (pp. 794 - 799). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Ramsay, V. 1991. *Developmental stages in the acquisition of the perfective and the imperfective aspects by classroom L2 learners of Spanish*. Ph. D. dissertation, University of Oregon.
- Rohde, A. 1996. The aspect hypothesis and the emergence of tense distinctions in naturalistic L2 acquisition. *Linguistics*. 34(5): 1115-1137.
- Rosch, E. 1973. On the internal structure of perceptual and semantic categories. In T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* (pp.111-144). New York: Academic Press.
- Rothman, J. 2008. Aspect selection in adult L2 Spanish and the competing systems hypothesis: When pedagogical and linguistic rules conflict. *Languages in Contrast*. 8: 74-106.
- Rothman, J. and Iverson, M. 2008. Poverty-of-the-stimulus and SLA Epistemology: Considering L2 knowledge of aspectual phrasal semantics. *Language Acquisition*. 15(4): 270-314.
- Rowland, C. F. and Pine, J. M. 2000. Subject-auxiliary inversion errors and wh-question acquisition: 'What children do know?'. *Journal of Child Language*. 27(1): 157-181.
- Saffran, J. R., Johnson, E. K., Aslin, R. N. and Newport, E. L. 1999. Statistical learning of tone sequences by human infants and adults. *Cognition*. 70(1): 27-52.
- Salaberry, M. R. 2000. *The development of past tense morphology in L2 Spanish*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Shibata, M. 2000. *Comparing lexical aspect and narrative discourse in second language learners' tense-aspect morphology: A cross sectional study of Japanese as a second language*. Ph. D. dissertation, The University of Arizona.
- Shirai, Y. 1991. *Primacy of aspect in language acquisition: Simplified input and prototype*. Ph. D. dissertation, University of California.
- Shirai, Y. 1993. Inherent aspect and the acquisition of tense/aspect morphology in Japanese. In H. Nakajima and Y. Otsu (Eds.), *Argument Structure: Its syntax and acquisition* (pp.185-211). Tokyo: Kaitakusha.
- Shirai, Y. 1994. On the overgeneralization of progressive marking on stative verbs: Bioprogram or input? *First Language*. 14(1): 67-82.
- Shirai, Y. 1998. The emergence of tense-aspect morphology in Japanese: Universal predisposition? *First Language*. 18(3): 281-309.
- Shirai, Y. 2002. The prototype hypothesis of tense-aspect acquisition in second language. In R. Salaberry and Y. Shirai (Eds.), *The L2 acquisition of tense-aspect morphology* (pp.455-478). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Shirai, Y. 2004. A multiple-factor account for form-meaning connections in the acquisition of tense-aspect morphology. In B. VanPatten, J. Williams, S. Rott and M. Overstreet (Eds.), *Form-meaning connections in second language acquisition* (pp. 91-112). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Shirai, Y. and Andersen, R. W. 1995. The acquisition of tense-aspect morphology: A prototype account. *Language*. 71(4): 743-762.
- Shirai, Y. and Kuroono, A. 1998. The acquisition of tense-aspect marking in Japanese as a second language. *Language Learning*. 48(2): 245-279.
- Shirai, Y. and Miyata, S. (2006). Does past tense marking indicate the acquisition of the concept of temporal displacement in children's cognitive development? *First Language*. 26(1): 45-66.
- Slabakova, R. and Montrul, S. 2003. Genericity and aspect in L2 acquisition. *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics*. 11(3): 165 - 196.

- Stoll, S. 1998. The role of aktionsart in the acquisition of Russian aspect. *First Language*. 18(3): 351-377.
- Sugaya, N. and Shirai, Y. 2007. The acquisition of progressive and resultative meanings of the imperfective aspect marker by L2 learners of Japanese: Transfer, universals, or multiple factors? *Studies in Second Language Acquisition*. 29(1): 1-38.
- Tomasello, M. 2003. *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. 2006. Acquiring linguistic constructions. In R. S. Siegler and R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 2, pp. 1-48). New York: Wiley.
- van Veen, R., Evers-Vermeul, J., Sanders, T. and van den Bergh, H. 2009. Parental input and connective acquisition: A growth curve analysis. *First Language*. 29(3): 266-288.
- Wulff, S., Ellis, N. C., Romer, U., Bardovi-Harlig, K. and Leblanc, C. J. 2009. The acquisition of tense-aspect: Converging evidence from corpora and telicity ratings. *The Modern Language Journal*. 93(3): 354-369.
- Yamaoka, T. 1988. A semantic and prototype discussion of the 'be easy to V' structure: A possible explanation of its acquisition process. *Applied Linguistics*. 9(4): 385-401.
- 橋本ゆかり. 2008. 「英語母語幼児の日本語におけるテンス・アスペクトの習得—タ形・テイ形の習得状況からみたアスペクト仮説の傾向」『日本語科学』24: 77-97.
- 国立国語研究所. 1982a. 『幼児のことば資料 (3) —1歳児のことばの記録』東京: 秀英出版.
- 国立国語研究所. 1982b. 『幼児のことば資料 (4) —2歳児のことばの記録』東京: 秀英出版.
- 黒野敦子. 1995. 「初級日本語学習者における「一テイル」の習得について」『日本語教育』87: 153-164.
- 宮田 Susanne. 1992. 「パパワ?: 子どものワを含む質問について」『愛知淑徳短期大学研究紀要』31: 151-155.
- 宮田 Susanne. 1995. 「アキ・コーパス-日本語を獲得する男児の1歳5カ月から3歳までの縦断観察による発話データ集」『愛知淑徳短期大学研究紀要』34: 183-191.
- 許夏珮. 1997. 「中・上級台湾人日本語学習者による「テイル」の習得に関する横断的研究」『日本語教育』95: 37-48.
- 許夏珮. 2000. 「自然発話における日本語学習者による「テイル」の習得研究-OPIデータの分析結果から」『日本語教育』104: 20-29.
- 許夏珮. 2002. 「日本語学習者によるテイタの習得に関する研究」『日本語教育』11: 41-50.
- 菅谷奈津恵. 2001. 「日本語学習者のアスペクト習得に関する縦断研究: テイルを中心に」お茶の水女子大学大学院修士論文 (未刊行).
- 菅谷奈津恵. 2002. 「第二言語としての日本語のアスペクト習得研究概観」『言語文化と日本語教育』2002年5月増刊特集: 70-86.
- 李明華. 2007. 「シテイルの習得要因に関する一考察」『早稲田大学日本語教育研究』10: 83-93.