

日本語のアスペクト習得に関する研究の動向

菅谷 奈津恵

詳細目次

1. はじめに
2. 日本語のアスペクトの特徴
 - 2.1. 日本語のテンス・アスペクト形式
 - 2.2. テイルの用法
 - 2.3. 内在アスペクト
 - 2.4. 日本語母語話者の使用傾向
3. アスペクト仮説
 - 3.1. アスペクト仮説とはなにか
 - 3.2. アスペクト仮説の現象はなぜ生じるか
 - 3.3. 分析方法の比較：動詞タイプとテイルの用法
4. 日本語におけるアスペクト仮説の検証
 - 4.1. コンテキストを限定していない研究
 - 4.1.1. 教室学習者
 - 4.1.2. 自然習得者
 - 4.2. コンテキストを限定した研究
5. テイルの用法の習得順序
 - 5.1. 「動作の持続」と「結果の状態」
 - 5.1.1. 教室学習者
 - 5.1.2. 自然習得者
 - 5.2. テイルの様々な用法の習得順序
 - 5.2.1. 用法の呼称の整理
 - 5.2.2. 教室学習者
 - 5.2.3. 自然習得者
 - 5.3. まとめ
6. 最近の研究動向から
7. 終わりに

稿末注

参考文献

日本語のアスペクト習得に関する研究の動向

菅谷 奈津恵

要 旨

本稿は、アスペクト形式テイルについてこれまでの第二言語習得研究を概観し、今後の展望を探ることを目的とする。まず、日本語のテンス・アスペクト形式の特徴について概略したあと、2つの観点からの研究を検討する。第一に、「アスペクト仮説」を検証した研究である。これは、テンス・アスペクト形態素の発達において動詞に内在する意味成分(内在アスペクト)がどのように影響するかを論じたものである。第二に、テイルの様々な用法の習得順序を調査した研究を検討した。次に、L1の役割を明らかにするために行われた最新の研究成果をまとめた。以上の検討を通し、日本語学習者の習得過程において、内在アスペクトとテイルの用法という2つの「意味」、及び、学習者のL1、日本語レベルといった要因が複合的に影響していることが明らかになった。また、学習者の発話には、特定の動詞をテイルを伴った形でひとつのまとまりとして記憶している例がしばしば見られ、日本語のアスペクト習得において、こうしたかたまり(chunk)が果たす役割は、これまで考えられていた以上に大きいものであることが示唆された。こうした知見を踏まえ、今後の展望として、L1の影響と日本語レベルの関係、かたまりと生産的言語能力の関係をより詳細に調査し、L2アスペクト習得のメカニズム解明を目指すことを提案する。

【キーワード】テイル、 内在アスペクト、 かたまり、 動詞形態素、 母語の影響

1. はじめに

アスペクトは、テンスとともに時を表す基本的文法形式であり、言語学において重要な研究対象となっている(奥田 1978a, 1978b; 金田一 1950, 1955; 工藤 1982, 1989, 1995, 1997; 鈴木重幸 1979; 鈴木泰 1999; 高橋 1985; 寺村 1984; 町田 1989; Bickerton 1981; Comrie 1976; Smith 1991; Vendler 1967)。言語習得においても、様々な言語の第一言語(以下 L1)、第二言語(以下 L2)の習得で調査が行われている(Andersen 1991; Andersen & Shirai 1994, 1996; Bardovi-Harlig 1999, 2000, 2001, 2002; Bardovi-Harlig & Bergström 1996; Klein, Dietrich & Noyau 1995; Li & Shirai 2000; Robison 1990; Shirai & Andersen 1995)。これまでに出版された夥しい書籍や論文を見ると、人が時間概念をどう表現するかということに対し、人々の関心が尽きることがないことがわかる。

日本語の基本的なテンス・アスペクト形式としては、ル、タ、テイル、テイタが挙げられる。英語の過去形、過去進行形、現在完了形、過去完了形などを学習した経験から見ると、日本語の形式は至って単純に思える。日本語の教科書でも、テイルやタの基本的な用法は初級段階で提示されている。しかし、実際には日本語学習者が正確にこれらを使い分

けるのは、容易ではない(許 1997a, 2000a, 2000b, 2002, 2005; 黒野 1995, 1998a, 1998b; 菅谷 2002a; Shirai 2002a)。

日本語学習者はどのようにアスペクトを習得するのか、そしてその困難点は何に起因するのかを解明することは、効果的な学習方法、インストラクションを考える上で有意義なものだと考えられる。また、前述のように、アスペクトは様々な言語の L1、L2 習得で調査が行われており、その知見を活用することが可能となっている。本稿が対象とするのは、L2 日本語のアスペクト習得であるが、その成果を豊富な先行研究と照らし合わせることで、言語習得の普遍性と個別性を考察することが期待できる。

以下ではまず、理論的前提となるテンスとアスペクトの概念について概略した後、様々な言語で普遍的とされる「アスペクト仮説」を取り上げる。次に、日本語でアスペクト仮説を検証した研究、テイルの用法別の習得順序を検討した研究を取り上げる。そして、先行研究から浮き彫りになった課題を挙げ、これに答えるために行われた菅谷(2005)の3つの調査を取り上げる。最後に、現在の知見をまとめ、今後の展望を示す。

2. 日本語のアスペクトの特徴

2.1 日本語のテンス・アスペクト形式

テンスは「発話の場面との関係において、場面の時間を位置づける」手段である(Comrie 1976/1988: 10 訳とページ数は山田の訳書による)。発話時点は「現在」、現在より前の時点は「過去」、現在より後の時点は「未来」となる。これに対し、アスペクトは、「場面の内的な時間構成をとらえる、さまざまなし方」である(Comrie 1976/1988: 12 訳とページ数は山田の訳書による)。例えば、「ケン」はテニスをしている」と「ケン」はテニスをしていた」はテンスの対立である。これに対し、「ケン」はテニスをした」と「ケン」はテニスをしていた」はアスペクトが対立している。

次のように、動詞タイプはテンスを決定する上で重要な要因となる。

例 1: 机の上に本がある。

例 2: 一郎はアメリカに留学する。

上の 2 文の動詞にはいずれもル(動詞の基本形)が使用されているが、例 1 が現在において成立している事象を示しているのに対し、例 2 では未来に成立するはずの事象を示している。「ある」、「いる」のように変化のない状態を意味するものは、「状態動詞」と呼ばれ、そのルは現在の事象を示すことができる。状態動詞以外の動詞のルは、習慣的な事象(例: 毎朝 8 時に起きる)か、例 2 のように未来を示すことになる。非状態動詞で現在の事象を表すためには、テイルが用いられる(例: 一郎は今本を読んでいる)。

また、同じ事象でも、発話者の捉え方によって表現形式が異なる場合がある。例えば、町田(1989: 9)は、次のような例を挙げている。

例 3: 子供たちが公園で遊んでいた。

例 4: 子供たちが公園で遊んだ。

これらはいずれも、「子供たちが公園で遊ぶ」という事象が過去に成立したことを示しているが、例 3 では、「遊ぶ」という事象が持続する期間の中に視点を置いて表現されている。一方、例 4 では、その事象を始発から終了まで含めてひとまとまりで表現している。ル、タは、テンスでは非過去と過去と異なっているが、事象をひとまとまりで捉えるという点では共通しており、「完結相」を表す。また、テイル、テイタに関しては、どちらも事象の内部の容態に関心を払う形式であり、「非完結相」を示す(町田 1989; Comrie 1976)。なお、「完結相」、「非完結相」は、日本語学ではそれぞれ「完成相」、「継続相」と呼ばれることが多いが(奥田 1978a, 1978b; 工藤 1995; 高橋 1985)、本稿では町田(1989)にならない、「完結相」、「非完結相」という名称を用いることにする。

以上の観点から、表 1 は町田(1989: 152)及び工藤(1995: 43)を参考に、過去、現在、未来を表す日本語のテンス・アスペクト形式をまとめたものである。まず、動詞タイプは状態か非状態動詞かで分類することができる。さらに、非状態動詞で表示されるアスペクトの意味は、完結相と非完結相に分けられる。ただし、状態動詞であっても、状態性の比較的弱いもの(「思う」「違う」など)は、テイルで現在を表示することが可能である(町田 1989)。

2.2 テイルの用法

日本語のテンス・アスペクト形式を見てきたが、さらに、非完結相のテイルが表す意味は、次のように 5 つに分けられることが指摘されている(工藤 1982, 1995; 寺村 1984; 吉川 1976)。

表 1 日本語のテンス・アスペクト形式

動詞タイプ	過去		現在		未来	
	状態	非状態	状態	非状態	状態	非状態
完結相	—	タ	—	—	—	ル
非完結相	タ	テイタ	ル	テイル	ル	テイル

- 1) 動作の持続(例：子供が公園で遊んでいる。)
- 2) 結果の状態(例：そこにペンが落ちている。)
- 3) 単なる状態(例：この道は曲がっている。)
- 4) パーフェクト(例：漱石はたくさんの小説を書いている。)
- 5) 習慣(例：彼は毎朝ニュースを見ている。)

「動作の持続」というのは、その動作・作用が進行中であることを示す。「結果の状態」というのは、ある動作・作用が行われた結果、変化した状態を表わす。例えば、「ペンが落ちている」というのは、「ペンが落ちた」結果生じた状態を示している。「単なる状態」というのは、「この道は曲がっている」のように、その状態をひきおこした動作・作用の過程が問題にならないものである(吉川 1976)。「パーフェクト」は、「経験」(吉川 1976)、「回顧」(寺村 1984)等の名称も用いられているが、ここでは工藤(1989, 1995)にならい、「パーフェクト」と呼ぶ。「習慣」は、同じ動作・作用がある一定の期間に習慣的に繰返されることを示す用法であり、「くりかえし」(吉川 1976)や「反復」(工藤 1982)と呼ぶ研究者もある。本稿では、Shirai(2000)でも指摘されているように、瞬間的な動作が何度も行われることによって進行の意味を表す「繰返しの進行」(例：ケンはドアをたたいている)と区別するために、「習慣」という名称を採用する。

この 5 つのうち、「動作の持続」と「結果の状態」が中心的用法であり、他は派生的なものとされている(奥田 1978a, 1979b; 工藤 1982, 1995; 寺村 1984; 吉川 1976)。派生的用法の中でも、「単なる状態」は『「結果の状態」と、きわめて近い関係にある」(吉川 1976: 309)といわれている。例えば、同じ「曲がっている」という表現でも、「この釘は曲がっている」と言う場合、その釘はもともとはまっすぐだったのがあるときに曲がったので「結果の状態」になるが、「この道は曲がっている」の場合は初めから曲がっているので「単なる状態」になる(例文は金田一 1950)。しかし、いずれもまっすぐでない状態を表しており、やはり共通の意味を有する表現だといえよう。このように、2 つの用法はかなり近いものであり、「単なる状態」を「結果の状態」の中に含め、テイルの用法を 4 つとしてとらえている先行研究もある(Jacobsen 1992; Matsumoto 1996; Shirai 2000)。

なお、各用法の名称は研究者によって異なっているが、本稿では混乱を避けるため原則として前出の 5 つの名称を用いることにする。

2.3 内在アスペクト

アスペクトについてはしばしば、テイル等の文法形式で表される文法アスペクト(Smith 1991 では視点アスペクト, view point aspect)に加え、内在アスペクト(inherent aspect)との 2 つのレベルで論じられる。内在アスペクトは、語彙的アスペクト(lexical aspect)、状況アスペクト(situation aspect)とも呼ばれ、動詞(句)自体が持っている意味特徴により示されるものを指す。この 2 レベルの区別は、後述するようにアスペクト仮説を理解する上で重要な概念である。

内在アスペクトとしては、Vendler(1967)の提示した以下の 4 分類が一般的である(訳語は影山 1996 に従う)。

- 1) 状態動詞(State verb)：動きのない状態を示すもの。(例：ある、いる)
- 2) 活動動詞(Activity verb)：動的で持続性のあるもの。(例：走る、食べる)
- 3) 達成動詞(Accomplishment verb)：持続性があるが決まった終結点を有するもの。(例：イスを作る、学校まで歩く)
- 4) 到達動詞(Achievement verb)：持続的でなく動的で、限界性(それ以上先へ進めない動作の終結点)があるもの。(例：死ぬ、落ちる)

活動動詞は、概ね金田一(1950)の「継続動詞」に相当する。一方、到達動詞は、ほぼ「瞬間動詞」(金田一 1950)に相当する。

さらに、Smith(1991)では、この 4 つの動詞カテゴリーに加え、第 5 のカテゴリーとして瞬間活動動詞¹(Punctual activity)が提示されている。

- 5) 瞬間活動動詞(Punctual activity verb)：動的で瞬間的だが、限界性がないもの。(例：ドアをノックする、咳をする)

瞬間活動動詞は、Vendler 分類では到達動詞に含まれるものであり、動的で瞬間的であるという点では他の到達動詞と共通している。しかし、瞬間活動動詞には状態の変化を示す終結点がないという点が異なっている。瞬間活動動詞と到達動詞の違いは、

進行の形態素と結びついた場合に現れる。例えば、英語で瞬間活動動詞が be -ing とともに使われた場合、「繰り返しの進行」(例: Ken is knocking the door.)になるが、到達動詞では他の意味になる(終結点の直前の段階、例: John is dying.)。日本語では、瞬間活動動詞がテイルと結びつくと「繰り返しの進行」の意味になる(例: ケンがドアをノックしている)のに対し、到達動詞と結びつくと「結果の状態」になる(例: そこに本が落ちている)。

Vendler の 4 つのカテゴリーと瞬間活動動詞は、動的か(dynamic)、限界のか(telic)、瞬間的か(punctual)の 3 つの意味素性の次元を組み合わせることにより定義することができる。つまり、いずれの意味素性も持たない状態動詞は[一動的、一限界的、一瞬間的]となり、活動動詞が[+動的、一限界的、一瞬間的]、達成動詞が[+動的、+限界的、一瞬間的]、瞬間活動動詞が[+動的、一限界的、+瞬間的]となる。3 つの意味素性を全て有する到達動詞については、[+動的、+限界的、+瞬間的]と定義できる(Smith 1991)。

2.4 日本語母語話者の使用傾向

では、日本語母語話者は、テイルをどのように使っているのだろうか。日本語母語話者の様々な用法と動詞タイプ別の使用頻度を見てみよう。

西・白井(2004)は、会話コーパス『主婦の一週間の談話資料』(井出 1984)を用いて、母語話者のテイル使用状況を調査しており、その結果は表 2、3 のようになった(数値はのべ語数、%は筆者が加え

表 2 日本語母語話者の用法別テイル使用頻度
(西・白井 2004 より再集計)

	動作の 持続	結果の 状態	パーフェ クト	習慣	計
使用数	155	198	35	125	513*
%	30%	38%	7%	24%	100%

表 3 日本語母語話者の動詞タイプ別テイル使用
頻度 (西・白井 2004 より再集計)

	状態 動詞	活動 動詞	達成 動詞	到達 動詞	計
使用数	38	147	16	312	513*
%	7%	28%	3%	60%	100%

*西・白井 (2004) が分析対象としたのは、518 のテイルだが、うち 5 例は内在アスペクトが特定できないとして除外している。

た)。なお、西・白井(2004)では、「単なる状態」を「結果の状態」に含めており、4 つの用法をたてて分析を行っている。動詞タイプについては、Vendler の 4 分類を採用しており、瞬間活動動詞は到達動詞に含まれている。

表 2 から、「動作の持続」と「結果の状態」の使用頻度が高く、2 つを合わせると全体の 7 割近くを占めていることがわかる。また、表 3 の動詞タイプ別の頻度では、到達動詞が圧倒的に多く、60%となっていることがわかる。

3. アスペクト仮説

3.1 アスペクト仮説とはなにか

アスペクト仮説は、内在アスペクトがテンス・アスペクト形式の習得にどう影響するかを予測したものである(白井 1998; Andersen & Shirai 1994; Bardovi-Harlig 1999, 2000)。その起源は、第一言語習得研究に由来する。

例えば、Bronckart & Sinclair(1973)は、フランス語習得中の幼児(2 歳 11 ヶ月～8 歳 7 ヶ月)74 人を対象に実験を行っている。Bronckart らは、おもちゃを用いて、結果の有無や頻度、持続性の点で異なる動作を提示した後で、その動作を話すように子供に求めた。既に起こったことを描写するという課題であったが、年齢の低い子供は異なるタイプの動作に対し、様々な動詞形を用いていた。はっきりとした結果を持った動作(例: 人形がフェンスを飛び越える)には完結相過去(複合過去 *passé composé*)²を使う割合が高く、そうでないもの(例: 魚が洗面器をぐるぐる泳ぐ)には現在形を使うという傾向が見られた。こうした傾向は、年齢があがるにつれて弱まり、成人の使用に近づいていくことが報告されている。

Antinucci & Miller(1976)は、英語を習得中の幼児 1 人とイタリア語を習得中の幼児 7 人の自然発話を分析した。過去形は、Bronckart & Sinclair と同様にはっきりとした結果を持つ動詞に用いられやすかったことを報告している。

英語を母語とする幼児 4 人を対象にした Bloom, Lifter & Hafitz(1980)でも、同様の結果が報告されている。Bloom et al.は、自然発話を分析し、-ing は持続的で非完成的な(non-completive)動詞に(例: play, write)、-ed/不規則形過去は非持続的で完成的な(completive)動詞に(例: find, fall)多く使

用されていたと報告している。

以上、幼児のテンス・アスペクト形態素の習得について、動詞の内在アスペクトが密接に関連することがわかっている。その後、L1 だけでなく L2 習得においても、共通の発達パターンが見られることが報告がされている(Bardovi-Harlig & Reynolds 1995; Robison 1990)。そこで観察されたパターンは以下のようにまとめられている(白井 1998; Andersen & Shirai 1994; Bardovi-Harlig 1999, 2000; Shirai 1991)。

- (1) (完結相)過去形は、まず主に到達・達成動詞に付加され、後に活動動詞、状態動詞にも使われるようになる。
- (2) 完結相過去と非完結相過去の区別をする言語(例: スペイン語、フランス語、イタリア語)においては、非完結相過去の習得は完結相過去よりも遅れ、主として状態・活動動詞から始まる。
- (3) 進行形は、主として活動動詞から始まる。
- (4) 進行形を誤って状態動詞につけることは、ほとんどない。

これを日本語に当てはめると、過去形 -タは、到達・達成動詞から習得が進み(アスペクト仮説 (1))、進行形 -テイルは、活動動詞から習得が進むが(アスペクト仮説 (3))、状態動詞に過剰使用することはほとんどない(アスペクト仮説 (4))ということになる。

こうしたアスペクト仮説が予測する習得順序は、表 4 のように図示できる(Shirai 1995、和訳は筆者)。アスペクト仮説では、瞬間活動動詞に関する言及がない。しかし、動詞に内在する意味特徴が学習者のテンス・アスペクト形式の習得に影響するならば、前述のように瞬間活動動詞と到達動詞は限界性の有無という点で異なるため、習得状況にも違いが見ら

れるはずである。つまり、過去の形態素は瞬間活動動詞よりも到達動詞に付加されやすく、進行の形態素は到達動詞よりも瞬間活動動詞に付加されやすいと予想される。実際に L1 習得を調査した Shirai & Anderson(1995)では、これを裏付ける報告がなされている。

3.2 アスペクト仮説の現象はなぜ生じるか

アスペクト仮説は現象レベルでは多くの研究で支持されてきているが、なぜこうした現象が見られるのかという説明レベルでは、結論が出ていない。例えば、Andersen & Shirai(1996: 557)は、アスペクト仮説が予測する習得過程をプロトタイプ理論にあてはめ、説明を試みている。プロトタイプ理論は、特定のカテゴリーの中に内部構造を認め、プロトタイプのメンバーと非プロトタイプのメンバーによってカテゴリーが構成されているとするものである(Rosch 1973, 1975; Taylor 1995)。Andersen & Shirai(1996: 557)は、英語の進行形 -ing は以下のようなカテゴリー構造を持つと考えた。

過程 (活動動詞→達成動詞) → 繰り返しの進行
→ 習慣、未来 → 状態の進行

進行形のプロトタイプメンバーは、上記のように進行中の動作を示す「過程」(Process)であり、習慣(例: I am going to school by train these days.)や未来(例: He is reaching the summit.)、状態動詞の進行(例: I am liking it.)は周辺メンバーであるという(Andersen & Shirai 1996: 558)。さらに、過程の中でも活動動詞と結びついた場合(例: He is running.)が最もプロトタイプ性が高く、達成動詞の進行(例: He is making a chair.)と、瞬間活動動詞の進行(繰り返しの進行, 例: Ken is knocking the door.)がそれに続くという。Andersen & Shirai はこうしたカテゴリー

表 4 アスペクト仮説の予測する動詞形態素の発達順序

動詞タイプ 動詞形態素	状態動詞	活動動詞	達成動詞	到達動詞
(完結相)過去	4	3	2	1
進行	?	1	2	3

From "Tense-aspect marking by L2 learners of Japanese," by Y. Shirai, 1995, In D. MacLaughlin & S. McEwen (Eds.), *BUCLD 19: Proceedings of the 19th annual Boston University Conference on Language Development*, p.576, Cascadia Press. Reproduced with permission. (訳は本稿筆者による)

構造を L1 習得の先行研究の分析(Shirai 1991)を基に提示している。しかし、L2 においてもこうした習得順序が見られるかどうかは、十分に調査がなされていない。日本語にも当てはまるとすれば、「動作の持続」の中でも、「活動動詞+テイル」が中心メンバーであり「達成動詞+テイル」、「瞬間活動動詞+テイル」が続くというカテゴリー構造が見られるはずである。

さらに、上述のプロトタイプカテゴリーを受け入れるとしても、プロトタイプがどこからくるのかという問題は残る。習得の早いものをプロトタイプとし、プロトタイプだから習得が早いのだということでは、循環論法になってしまう(菅谷 2004a; Andersen & Shirai 1996: 557; Shirai 1991)。Andersen & Shirai(1994, 1996)が提示したのは、インプットによるプロトタイプ形成のシナリオである。これは、学習者が接するインプットには偏りがあり、こうした偏りをもとにプロトタイプが形成されていくというものである(the Distributional Bias Hypothesis)。例えば、英語の L1 習得において、幼児に対する発話中では進行形の多くは活動動詞に、過去形は到達動詞に使用されているという報告がある(Shirai & Andersen 1995)。つまり、幼児はプロトタイプ情報をインプットから得ることが可能なことになる。さらに、幼児に対する発話だけでなく、成人同士の会話でも、同様のインプットの偏りが報告されている(Andersen & Shirai 1996)。

インプット頻度と習得の関係については、テイルのインプット分布は-ing とは大きく異なるため、日本語の L2 習得は興味深いデータを提供することになる。前掲の JNS 同士の会話コーパスを分析した西・白井(2004)では、テイルは、活動動詞の 28% に対し、到達動詞が 60%と、到達動詞に多く使用されていた。こうしたインプット頻度を反映し、到達動詞とテイルに強い結びつきが見られるのなら、アスペクト仮説の普遍性に対する反証となる。一方、日本語の場合でも、アスペクト仮説が予測するように活動動詞とテイルで強い結びつきが見られるのなら、インプット頻度ではなく別の説明が必要となる。

3.3 分析方法の比較：動詞タイプとテイルの用法

日本語の L2 アスペクト習得研究では、アスペクト仮説の検証をしたものと、テイルの用法別の習得順序を検討したものが見られる。「動作の持続」は、主として活動動詞に結びついた場合の用法であり、

「結果の状態」は到達動詞に結びついた場合の用法である。従って、「動作の持続」と「結果の状態」の習得はどちらが早いかという問題は、動詞タイプとアスペクト形態素の結びつきを予測したアスペクト仮説とも密接な関係を持つとされている(Li & Shirai 2000; Shirai 1995, 2002a)。

しかし、両者は厳密には区別が必要である。活動動詞にテイルがついても、常に「動作の持続」になるわけではなく、「習慣」や「パーフェクト」の用法の場合もあるからである。例えば、「見る」を例に挙げると、以下は同じ「見ている」という形だが、用法は異なっている。

例 5：今ビデオを見ている。(動作の持続)

例 6：毎週末ビデオを見ている。(習慣)

例 7：そのビデオならもう見ている。(パーフェクト)

同様に、到達動詞の場合も常に「結果の状態」になるわけではなく、「習慣」や「パーフェクト」の用法で用いられている可能性がある。

また、以下のように到達動詞(例 8、Smith 1991 では瞬間活動動詞)や達成動詞(例 9)、状態動詞(例 10)でも、ある動作や現象が持続中であることを示すことが可能である。

例 8：ケンがドアをたたいている。

例 9：ケンがいすを作っている。

例 10：富士山がきれいに見えている。

では、実際に同じデータを動詞タイプとテイルの用法という 2 つの観点から分析するとどうなるのだろうか。日本語母語話者の発話調査を行った西・白井(2004)を再度検討してみよう。

まず、第一の分析方法、つまり動詞タイプ別のテイル使用頻度を比較すると、以下の通りになっている。数値は、「動詞別の使用頻度／総使用数」を示している(西・白井 2004 より。%)は筆者が加えた)。

活動動詞：147／518(28%)

到達動詞：312／518(60%)

活動動詞の使用数は 28% だけであるが、到達動詞

はその2倍以上になっており、60%を占めている。

次に、「動作の持続」と「結果の状態」の使用数を確認してみよう(西・白井 2004 より。％は筆者が加えた)。

「動作の持続」：155／518(30%)

「結果の状態」：198／518(38%)

「動作の持続」：「結果の状態」は、30％：38％と、大きな差はない。

このように、同じデータを用いて活動動詞：到達動詞の割合と、「動作の持続」：「結果の状態」の割合を算出すると、かなり異なる数値になっている。前述のように、「活動動詞」、「到達動詞」の全てが、それぞれ「動作の持続」、「結果の状態」に使われているわけではないことがわかる。

だが、アスペクト仮説の検証を行った研究の中には、テイルが使用された動詞タイプのみを報告しているものがあり、その分析結果からは「動作の持続」や「結果の状態」がどの程度使用されているかは判断できない。また、「動作の持続」や「結果の状態」などのテイルの用法を検討したものに関しては、直接アスペクト仮説を論じた研究(小山 2003; Ishida 2004; Shibata 2000; Shirai & Kurono 1998)では、動詞タイプと用法が明示されているが、これ以外の研究では、テイルの用法別の習得難易を焦点にしておき、動詞タイプについては言及がない(魚住 1998; 許 1997a, 2000a, 2000b; 黒野 1995, 1998c)。こうした場合、果たしてテイルの使用には、動詞の内在アスペクトが影響しているのか、それとも、「動作の持続」、「結果の状態」といった用法の違いが影響しているのか、判断のしようがない。

従って本稿では、2種類の研究を分けて検討していくことにする。各動詞タイプとアスペクト形態素の結びつきを調査したものについて4章から論じ、テイルの用法別習得順序を調査した研究については5章でとりあげる。

4. 日本語におけるアスペクト仮説の検証

以下で検討する研究には、コンテキスト(用法)を限定せず、学習者が使用した動詞形態素と動詞タイプの分布状況を調べたもの(黒野 1998b; 菅谷 2002b; Shibata 1998, 1999, 2000; Shirai 1995)と、「習慣」や「パーフェクト」といった特定のコンテ

クトにおける動詞形態素の使用状況を調査したもの(三村 1999a; Shirai 2002b; Sugaya & Shirai 2004)がある。ここでは両者を順に検討していく。なお、各研究の概要を、本章末の表5、6に一覧にした。

4.1 コンテキストを限定していない研究

4.1.1 教室学習者

まず、インストラクションを受けた経験のある学習者を中心とした研究を取り上げる。

Shirai(1995)は、8ヶ月間の日本語集中コースを修了した中国人留学生3名に、日本語母語話者と一对一のインタビューを実施した。Shirai(1995)は、日本語母語話者(インタビュアー及びコーパス資料³⁾)の発話も分析し、学習者の発話と比較を行った。日本語母語話者がテイルを使用した動詞タイプを分析した結果、活動動詞：到達動詞は、のべ数(token count)でインタビュアーが37％：59％、コーパス資料が32％：64％と、到達動詞に多く用いられていることがわかった。一方、学習者3名のテイルの平均使用割合(のべ数)は、活動動詞に55％、到達動詞に37％と活動動詞に多く、日本語母語話者とは異なる分布を示した(詳しい議論はShirai & Kurono 1998も参照されたい⁴⁾)。

Shibata(1999)は、英語を母語とする日本語学習者、日本語母語話者各4名に物語絵(“Frog, where are you?” Mayer 1969)を用いてストーリーテリングを実施した。英語話者は、アメリカの大学の日本語コース4年次に在籍する学生である。分析の結果、日本語母語話者4名のテイルの合計は、異なり数(type count)で活動動詞が45％、到達動詞が55％であったが、のべ数では、活動動詞：到達動詞は56％：44％となっており、割合が逆転している。また、4名の学習者の使用したテイルは、異なり数で、活動動詞に41％、到達動詞に48％となっていた。しかし、のべ数では、活動動詞：到達動詞は55％：37％で、やはり活動動詞に多く用いていた。

このように日本語母語話者、学習者ともに、異なり数では到達動詞のほうが多く、のべ数では活動動詞のほうが多いというように、算出方法によって異なる結果になることが示された。ここからShibata(1999)は、2種類の数値を示して論じる必要性を述べている。さらに、Shibataは分析資料の影響についても触れている。Shirai(1995)の日本語母語話者の発話と比較すると、Shibataの日本語母語話者の方が活動動詞とテイルの割合が高くなってい

る。Shirai(1995)ではインタビュー会話を資料としているのに対し、Shibata(1999)ではストーリーテリングを分析しているため、タスクの違いが動詞の分布にも影響した可能性を指摘している。

また、Shibata(1999)は、到達動詞にテイルがついた場合でも、必ずしも学習者が「結果の状態」で使っているわけではないことも指摘している。例として、崖から少年と犬が落ちていく絵の描写で、「みんな落ちている」という発話が挙げられている。これは、到達点に至るまでのプロセスに焦点を当てたものであり、英語からの影響である可能性を指摘している。

続いて Shibata(2000)は、同タスクを JSL 学習者 59 名(L1 英語、うち 5 名は独習者)の学習者に実施した。SPOT(Simple Performance-Oriented Test)⁵の得点に基づき、上位、中位、下位の 3 レベルに分けた。分析の結果、下位群はテイルを活動動詞に最も多く用いており、日本語能力が上がるにつれて、活動動詞の割合が低くなり、到達動詞の割合が増えていることがわかった(活動動詞：到達動詞の異なり数、のべ数の使用割合は、下位群が 67%：26%、67%：28%、中位群が 59%：39%、63%：35%、上位群が 41%：56%、47%：51%)。一方、テイタに関してはこれとは逆に、上位群が最も活動動詞の割合が高くなっていた(活動動詞：到達動詞の異なり数、のべ数の使用割合は、下位群が 46%：46%、50%：44%、中位群が 43%：55%、50%：48%、上位群が 58%：36%、68%：29%)。テイタがアスペクト仮説の予測とは一致しなかったことについて、Shibata は、持続と完成(completion)という二重の意味を持つという複雑さや、JNS からのインプット頻度が低いといった要因により、習得が遅れているためであろうと推測している。

4.1.2 自然習得者

ここまで取り上げた研究は、インストラクションを受けた学習者を中心にしたものであった。以下は、自然習得者を対象にした研究である。

黒野(1998b)⁶は 8 人のポルトガル語を母語とする就労者の発話を分析している。調査開始時の通算滞日期間は 10 ヶ月から 34 ヶ月と様々である⁷。資料は、10 ヶ月の期間を隔て行われたインタビュー 2 回分を使用した。分析の結果テイルは、1 回目のインタビューでは 8 名の総使用数の 66.7%(6/9)が活動動詞に使用されていたが、10 ヶ月後のインタビュー

では活動動詞は 30%(3/10)だけであり、70%(7/10)は到達動詞に使用されていた。この結果は、10 ヶ月の間に学習者のテイル習得が進んだことを示しているのだろうか。実際には、1 人あたりのインタビュー時間が 15 分程度と短かく⁸、8 人の使用数を合計しても 9 回、10 回と少ないため、黒野自身もデータの解釈についてはっきりしたことはわからないと述べている。

Shibata(1998)の対象者 1 名もポルトガル語を母語とする就労者(滞日期間は 5 年)で、1 時間のインタビューを用いて分析を行なった。その結果 Shibata は、テイル(使用されているのは、名古屋方言のアスペクト形式「ートル」)の使用状況はアスペクト仮説と一致しなかったと述べている。しかし、Shibata の動詞分類は Shirai(1993, 1995)の方法と正確には一致していなかったため、Li & Shirai(2000)が再分析を行なったところ、テイルは全て活動動詞に使われていることが確認された。ただし、Shibata の対象者が使用したテイルは、わずか 2 種類の動詞だけであった(「怒っとる」7 回、「寝とる」1 回)。

菅谷(2002b)は、3 名(L1 は英語、ロシア語、フランス語)の自然習得者を対象にした事例研究である。ただし、このうちフランス語母語話者は、来日後約 2 年間自然習得をした後に、約 8 ヶ月(1.5 時間×2 回/週)教室でのインストラクションを受けていた。3 名の日本語レベルは、いずれも ACTFL-OPI(Oral Proficiency Interview)⁹で初級の上という判定であった(滞日期間は 1 年 4 ヶ月～3 年)。約 25 分の OPI 発話を分析した結果、活動動詞：到達動詞のテイル使用数は、ロシア語母語話者には 12：5(71%：29%)と活動動詞が多く用いられていることがわかった。一方、英語母語話者には 3：12(20%：80%)、フランス語母語話者には 3：13(19%：81%)と到達動詞が多く用いられていた(数字は全てのべ数)。なぜこの両者に到達動詞が多かったのかを調べたところ、フランス語話者はのべ使用数は 13 と多いが、実際に使用したのは「知る」、「住む」という 2 種類の動詞だけであった。また、英語話者の場合には、以下のようにテイルが過剰使用されている例が見られた。

S：チキンのうえー、スパイスに、置いています。
そしたらー、お皿に、置いています。【チキンにスパイスをかけます。それから、お皿に置きます。】

なぜ「置いています」という形を使ったのかフォーローアップインタビューで尋ねたところ、「ここに置いてください」という表現は聞いたことがあり、「置いて」という形は知っていたが、(マス形など)他の語形はわからないと答えていた。これは、テ形のインプットがテイルの使用に結びつくことを示唆しており、興味深い。

以上、コンテキスト(用法)を限定せず、学習者が使用したアスペクト形態素の分布状況を調査した研究をみてきた。前述のように、JNS の会話ではテイルは到達動詞に多く用いられているが(西・白井 2004)、日本語学習者の調査結果はこれを反映していないものが多かった。テイルを到達動詞に多く使用したのは、菅谷(2002b [英語・フランス語母語話

者])のみであり、他は、テイルを活動動詞に多く使用(菅谷 2002b [ロシア語母語話者]；Shibata 1998; Shirai 1995)、活動動詞、到達動詞の両方にほぼ同程度使用(黒野 1998b; Shibata 1999)となっていた。

また、研究により使用傾向が異なった点については、Shibata(1999)が指摘するように収集資料の性質による違いが働いている可能性がある。さらに、それぞれの研究対象者の日本語レベルが異なっているという可能性もあるが、日本語レベルについては十分な情報が提供されていない場合が多く、研究間での比較が難しい。また、Shibata(2000)を除きほとんどが、少人数を対象としたケーススタディであり、今後対象者を増やし、検証していく必要がある。

表 5 アスペクト仮説を検証した研究 (コンテキストを限定していないもの)

研究	資料	対象者 (L1)	主な結果
Shirai (1995), Shirai & Kurono (1998)	発話(インタビュー)	JSL 留学生 3 人 (中国)	テイルは活動動詞に多い。
Shibata (1999)	発話(ストーリーテリング)	JFL 大学生 4 人(英) JNS 4 人	テイルの使用数は、 異なり数で、活動動詞<到達動詞 のべ数では、活動動詞>到達動詞
Shibata (2000)	横断・発話(ストーリーテリング)	JSL59 人(英)[上位 20, 中位 20, 下位 19] JNS20 人	・テイルは、下位では活動動詞に多い。中上位では、活動動詞の割合が減り、到達動詞が増える。 ・テイタ：上位で最も活動動詞の割合高。
Shibata (1998)	発話(インタビュー)	自然習得 1 人 (ポルトガル)	テイルの使用は 2 種類 (怒る, 寝る) のみ。
黒野 (1998b)	縦断・発話(インタビュー) 1 回目, 10 ヶ月後	自然習得 8 人 (ポルトガル)	テイルの使用は、 1 回目に、活動動詞に多い。 10 ヶ月後は、到達動詞に多い
菅谷 (2002b)	発話(インタビュー)	自然習得 3 人(ロシア, フランス, 英)	L1 露：テイルは活動動詞に多い。 L1 英, 仏：テイルは到達動詞に多い

表 6 アスペクト仮説を検証した研究 (コンテキストを限定したもの)

研究	コンテキスト	資料	対象者(L1)	主な結果
三村 (1999a)	未来パーフェクト, 現在パーフェクト	横断・文法 テスト	JNS292 人 JSL121 人(韓国, 中国)[初級 33, 中級 50, 上級 38]	正答率 (テイルの選択率) は、 未来パーフェクト：活動動詞>到達動詞 現在パーフェクト：活動動詞>到達動詞
Shirai (2002b)	習慣	発話(インタビュー)	JSL 留学生 3 人(中国)	-テイ-は活動動詞に多い。特に、テイタは活動動詞にほぼ限定。
Sugaya & Shirai (2004)	動作の持続	横断・文法 テスト	JSL61 人(英 26, ドイツ 17, ロシア 13, ウクライナ 3, ブルガリア 2) [下位群 34, 上位群 27]	正答率 (テイルの選択率) は、 活動動詞が高く、達成動詞, 瞬間活動動詞の順になる。

4.2 コンテキストを限定した研究

次に、特定のコンテキストでのアスペクト形式の使用を検討したものを取り上げる。以下の3つの研究は、いずれもインストラクションを受けた学習者を対象としたものである。

Shirai(2002b)は、Shirai(1995)と同データを用いて、「習慣」の用法に焦点を当てたものである。発話データ中で「習慣」の意味にタ、及び、テイル、テイタが使用された箇所が抽出されている。分析の結果、「習慣」に使用されたタは、学習者3名の使用平均数(のべ数)は、70%が到達動詞であった。一方、JNS は、到達動詞には 38%と割合が低かった。こうした結果について Shirai(2002b)は、学習者の過去形態素タの使用は、「習慣」においても、アスペクト仮説が予測するように、到達動詞に制限されていると指摘している。

続いて、Shirai(2002b)は、非完結相の分析を行った。テイルに活動動詞を使用した割合は、学習者が66%であったのに対し、JNS は71%と学習者よりもやや割合が高くなっていた。一方、テイタについては、学習者は95%を活動動詞に付与し、JNS は50%だけであった。過去の継続相が現在の継続相より習得が難しいことは、日本語のL1 習得(Shirai 1993, 1998)、L2 習得(許 2002; 小山 1998; Shirai & Kurono 1998)でもしばしば指摘されている。Shirai(2002b)は「習慣」においても、学習者のテイタの使用がプロトタイプ的な用法(活動動詞+テイタ)に制限されていた可能性を挙げている。

三村(1999a)では、多肢選択テストを用いて、未来パーフェクト、過去パーフェクトについての分析結果を報告している。未来・現在パーフェクトそれぞれに対し、活動動詞(三村 1999a では「継続動詞」)1 問、到達動詞(三村 1999a では「瞬間動詞」)2 問が設定され、計 6 問となっている。分析の結果、未来パーフェクト、現在パーフェクトともに、テイルの選択数は到達動詞よりも活動動詞のほうが高くなっていた。また、到達動詞では、未来パーフェクト、現在パーフェクトともにタの選択割合が高かった。これは、アスペクト仮説と一致する結果である。

Sugaya & Shirai(2004)では、「動作の持続」の用法について検討した。中上級の日本語学習者 61 人に多肢選択テストを実施し、動詞タイプ(活動動詞、達成動詞、瞬間活動動詞)により正答率が異なるか

どうかを検証した。その結果、活動動詞の正答率が高く、達成動詞、瞬間活動動詞が続くことがわかった。つまり、Andersen & Shirai(1996)のプロトタイプ仮説と一致する結果となったことになる。

以上、コンテキストを限定した研究を見てきた。Shirai(2002b)、三村(1999a)、Sugaya & Shirai(2004)の調査結果は、同じコンテキストであっても、内在アスペクトにより学習者の選択するアスペクト形式が影響されることを示していた。

5. テイルの用法の習得順序

次に、様々なテイルの用法を調査した研究を概観する。5.1 ではまず、「動作の持続」と「結果の状態」の2用法だけを比較した研究(許 1997a [絵の描写タスク]; 黒野 1995; 小山 1998, 2003; 菅谷 2002b; Shirai & Kurono 1998)を検討する。5.2 では、この2用法に加え、「習慣」や「パーフェクト」もともに調査したもの(魚住 1998; 許 1997a [文法テスト], 2000a, 2000b; 黒野 1998c; Ishida 2004)を取り上げる。

5.1 「動作の持続」と「結果の状態」

5.1.1 教室学習者

ここでは、テイルの中心的用法とされる「動作の持続」、「結果の状態」の2用法に焦点を当てた研究を概観する。この中には、アスペクト仮説の検証として実施されたもの(小山 1998, 2003; 三村 1999b; Shirai & Kurono 1998)も含まれる。まず、インストラクションを受けた経験のある学習者を中心とした研究を取り上げる。

Shirai & Kurono(1998, 黒野 1995 も参照)は、留学生 17 名(L1 は様々)を対象に、テイル(現在)及びテイタ(過去)の習得を分析したものである。来日後 3、6、9 ヶ月目の3回、「動作の持続」と「結果の状態」について文法性判断テストを実施した。17 名を総合した正答率は、「動作の持続」のテイルが、55.9%→75.3%→69.4%であったのに対し、「結果の持続」のテイルは 29.4%→31.4%→25.9%と期間を通してあまり変化がなかった。テイタについても、「動作の持続」は 29.4%→40.2%→52.9%と上昇していたが、「結果の状態」は 30.6%→27.1%→27.1%と低いままだった。以上により、テイル、テイタいずれも、「動作の持続」よりも「結果の状態」のほうが習得が難しいということがわかる。また、同じ「動作の持続」の用法でも、現在のテイルのほうが

過去のテイタよりも正答率が高いことがわかった。

三村(1999b)は、日本語学習者 121 名(初級 33、中級 50、上級 38、うち 9 割が L1 韓国語、1 割が L1 中国語)を対象に四択式の文法テストを行った¹⁰。テイルの問題文は、活動動詞 3 問、到達動詞 3 問の計 6 問である。三村では問題文が提示されているため、それぞれが「動作の持続」、「結果の状態」の用法であることがわかる。分析の結果、初級から上級の全レベルで活動動詞(「動作の持続」)のほうが到達動詞(「結果の状態」)より有意に正答率が高くなっていた。また、誤答を検討すると、到達動詞の誤答は、初級ではルとタ、中上級ではタが多いことがわかった。

小山(1998, 2003)は、初級後半から中級後半の留学生 75 名(L1 韓国語 25、中国語 25、その他 25)に、四択式の文法テストを実施した¹¹。小山の調査でも、どの L1 群においても「動作の持続」は「結果の状態」よりも正答率が高くなっていた。ただし、各 L1 群の結果には違いも見られた。中国語母語話者には、他の L1 群に比べて、「結果の状態」の正答率が低く、タを選択する割合が高くなっていた。これについては、後述の許(1997a)でも指摘されているように、完了を表す中国語の「了」の影響により、「到達動詞+タ」という結びつきに引きずられるためであると推測している。また、韓国語母語話者は、「動作の持続」では他の母語話者群とほとんど差がないのに対し、「結果の状態」では正答率が高くなっていた。韓国語では、「動作の持続」と「結果の状態」に対応する表現が存在する(-ko iss と -e iss)。そのため、中国語母語話者と異なり、「到達動詞+タ」という結びつきに強く引きずられることがなく、「結果の状態」を早く習得することができたと推測している。

小山の調査結果は、L1 のアスペクト体系の違いが、テイルの習得に影響する可能性を示しており、興味深いものである。また、「動作の持続」の中でも「現在の持続」(テイル)の正用率が 84.7%(以下全体平均)と非常に高かったのに対し、「過去の持続」(テイタ)が 60.7%、「未来の持続」(テイル)が 36.8%と、大きな差が出たことが報告されている(小山 1998)。

Shibata(2000)では、多肢選択テストを実施した。SPOT(初級者用の B パージョン使用)の得点に基づき、59 名の JSL 学習者(うち 5 名は独習者)を上位、

中位、下位の 3 レベルに分けた。多肢選択テストは、「過去」、「非過去」、「現在の持続」(present durative)、「過去の持続」(past durative)という 4 つのコンテキスト(それぞれ、タ、ル、テイル、テイタが正答)で、各動詞タイプに対して適切な語形を選択できるかどうかを調べた。分析の結果、「現在の持続」のコンテキストでは、テイルの選択が多いのは活動動詞(「動作の持続」)、達成動詞(「動作の持続」)、到達動詞(「結果の状態」)の順であった。到達動詞に対しては、タの選択割合が高くなっていた。

「過去の持続」のコンテキストについては、動詞タイプによる違いは観察されなかった。「過去」のコンテキストでは、どの動詞タイプでも比較的正答数が多くなっており、学習者は正確に過去性(pastness)にタをマークすることができた。しかし、到達動詞には、前述のように「過去」のコンテキスト以外の箇所にもタを選択するケースが多く見られた。

以上の研究は、文法テストを用いたものである。いずれも、「動作の持続」が「結果の状態」よりも容易であるという結果を報告していた。発話タスクを実施したのは、許(1997a, 1997b)である。以下に述べるように、発話タスクの結果も文法テストと一致するものであった。

許(1997a, 1997b)は台湾と日本で学ぶ中上級の台湾人学習者各 30 名に対し、口頭での絵の描写タスクを実施した。その結果、「結果の状態」よりも「動作の持続」のほうが容易であることがわかった。さらに、「結果の状態」の正用率を動詞毎に詳しく調べたところ、中国語で持続のアスペクト助詞“著”とともに用いられる動詞は正用率が 80%以上と高かったが、完了の助詞“了”が用いられるものは正用率が 60%以下で、タを用いる誤用が多かった。許はこの結果から、母語(中国語)からの影響を指摘している。

5.1.2 自然習得者

自然習得者を対象にした研究は、菅谷(2002b)の事例研究がある。菅谷(2002b)は、英語母語話者 1 名(滞日期間 1 年 4 ヶ月)とフランス語母語話者 1 名(滞日期間約 3 年)を対象に絵の描写タスクを実施した。フランス語母語話者は、来日後約 2 年間自然習得をした後に、約 8 ヶ月(1.5 時間×2 回/週)教室でのインストラクションを受けていたが、英語母語話者には教室での学習経験はなかった。両者の日本語レベルは、いずれも OPI で初級の上という判定で

あった。分析の結果、英語母語話者は「動作の持続」のテイル正用率が 100%、「結果の状態」は 82%であった。また、フランス語母語話者の場合は、「動作の持続」の正用が 42%、「結果の状態」が 30%で、やはり「動作の持続」のほうが上回っていることがわかった。この結果から菅谷(2002b)は、自然習得者にも文法規則としての習得は「動作の持続」のほうが早いということを推測している。

さらに、両者の「動作の持続」の正用率を比べると、英語話者が 100%であったのに対し、フランス語話者は 42%と低く、残りの 58%にルを用いていた。こうした結果の要因として考えられるのは、母語の影響であろう。進行中の動作を表す際に、英語では *ing* の使用が義務的なものに対し、フランス語の *etre en train de* は特に進行中であることを強調する場合にのみ使用され、通常は動詞の現在形が使用される(松井 1972)。従って、「動作の持続」のテイルにおいて、英語話者には正の転移が予想されるが、フランス語話者にはそれがなかったことが考えられる。もう一つの可能性は、単純にこのフランス語母語話者のほうが、動詞形態素の習得が全体に遅れているということである。「動作の持続」だけでなく「結果の状態」についても、フランス語話者のほうが低くなっており、2 番目の説明も十分に可能性がある。

以上、「動作の持続」と「結果の状態」の 2 用法を比較した研究を概観してきた。後掲の表 13 にまとめたように、いずれの場合も、「動作の持続」のほうが容易であるという結果になっていることがわかった。

5.2 テイルの様々な用法の習得順序

5.2.1 用法の呼称の整理

次に、テイルの様々な用法の習得順序を検討した研究を取り上げる。これらの研究では、用法の呼称、及び、分類方法が研究者によって異なるため、整理が必要である。

まず、「動作の持続」に対応する用法を確認しよう。表 7 にある許(2000a)の「状態の変化」は、「増えている」「多くなっている」のように動詞自体の語彙的意味や補助動詞の関係で、その状態が変化しつつあることを表す用法である¹²(許 2000a)。黒野(1998c)には、どのような分類を設定して分析を行っているかが明記されていないが、「現在ある現象が進行していることを表す用法」として挙げている

例は、「一く／になる」と「発展する」という表現だけであるため、この「状態の変化」に相当する用法だと思われる。Ishida(2004)、魚住(1998)では、「状態の変化」という分類は特に設けられていない。許(1997a, 1997b [文法テスト])、及び、許(2000b)は、いずれも文法テストによる調査だが、問題文を見ると、「状態の変化」に相当するものは含まれていない。

また、許(2002)では、テイタ独特の用法として「直前までの持続」が加えられている。これは、「ちょうど電話しようと思っていた」(許 2002: 43)のように、発話時点の直前までその動作が持続することを示す用法であるという。

次に、「結果の状態」に対応するものを検討する。ここではいわゆる「結果の状態」だけでなく、『結果の状態』と、きわめて近い関係にある(吉川 1976: 309)とされる「単なる状態」も含めてとりあげる。

魚住(1998)の「慣用的用法」は、「持っている」、「知っている」、「住んでいる」、「ことになっている」が含まれるとされている。許(1997a, 1997b)の「慣用法」は、これとほぼ重なり、「テイルの形で使われている時は、動きのない状態を表す『持っている』『覚えている』『知っている』」(許 1997b: 38)を指すと説明されている。黒野(1998c)は、前述したように用法分類の設定が明記されていないが、『-テイル』の形で状態を表すもの」として挙げられている動詞は、「持っている」、「知っている」、「住んでいる」である。ただし、これらの動詞は実際には、「荷物は全部持ちました」のようにテイル以外の形式も用いられる場合があるため、「慣用的」という呼称は厳密とは言えないだろう。吉川(1976)の「単なる状態」に相当する用法は、許(1997a, 1997b [文法テスト])及び魚住(1998)では、「形容詞的な働き」、「形容詞的働き」とされている。また、許(2000a, 2000b)では「単なる状態」を、その状態が変化しうるかどうかどうかという点で、「性状(+可変性)」(例: この歌は今はやっている)と「性状(-可変性)」(例: 家から駅までは離れている)に二分している。

許(2002)では、テイルで「状態の変化」の用法とされたものが「テイタになると、変化の過程を問題とせず、その変化が一定の段階まで達した後の状態を表す」(許 2002: 43)として、「状態の変化の結果」

表 7 用法の呼称の整理

	動作の持続	結果の状態		習慣		パーフェクト	
		Resultative (結果の状態)	慣用的用法 【持っている, 住んでいる, 住んでいる, 住んでいる, 住んでいる】	Habitual (習慣)	Perfect (パーフェクト)		
Ishida (2004)	Progressive (進行)						
魚住(1998)	動作の継続	結果の状態		形容詞的働き	習慣・繰り返し	経歴・経験	反実仮想
黒野(1998c)	現在ある現象が進行していることを表す用法	何かの出来事あるいは行為の結果生じた状態	デイルの形で状態を表すもの【持っている, 知っている, 住んでいる】	習慣的に継続している動作あるいは行為			
許 (1997a, 1997b [文法テスト])	動作の持続	結果の状態	慣用法【持っている, 覚えている, 知っている】	習慣・繰り返し	所属・職業【支店長をする, アパートに住む, デパートに勤める】	経歴・経験	反実仮想
許(2000a)	運動の持続 (一長期)	状態の変化	結果の状態	形容詞的な働き	運動の持続 (+長期)	経歴・経験	
許 (2000b*, 2002)	運動の持続 (一長期)、直前までの持続	結果の状態、状態の変化の結果	性 状 (+ 可 変 性)、性 状 (一 可 変 性)	繰返し	運動の持続 (+長期)	運動効力	

* 許(2000b)では、「同時性」(「地震が起きた時、私たちは大和旅館に泊まっていたよ。」「どこに行っていたの? 3度も電話したのよ。」2000b: 58 より)「感知の視点」(「お母さん、明日までにバザーに出すものを持ってきてくださいって、先生が言っていたよ。」「一緒に試験を受けに行った山下などもずいぶん緊張していた」許 2000b: 57 より)もたて、計 11 の用法を設定している。許(2002)では、表 7 に示したように 9 つに修正されている。

とされている(例: 3 年ぶりに姉の子供にあったら見違えるほど大きくなっていた)。「状態の変化の結果」は、通常「結果の状態」として扱われているものだと考えられる。

「習慣」に当たる用法は、「習慣・繰り返し」(魚住 1998; 許 1997a, 1997b)、「習慣的に継続している動作あるいは行為」(黒野 1998c)、「繰り返し」(許 2000a, 2002)といった呼称が用いられている。また、許(1997a, 1997b)では、「支店長をしている」のように所属や職業を表すものに対して「所属・職業」と用法を設定している。同様の用法は、許(2000a, 2000b, 2002)では、長期的な動作の持続を示すものとして「運動の持続(+長期)」と呼んでいる。ただし、この用法は、厳密には「習慣」だけに対応するわけではなく、研究者によっては「動作の持続」や「結果の状態」に分類されるものを含んでいる。

パーフェクトについては、「経歴・経験」(魚住 1998; 許 1997a, 1997b, 2000a)や「運動の効力」といった呼称が見られる。また、魚住(1998)、許(1997a, 1997b)では、「もしあの飛行機に載っていたら、みんな死んでいた」(許 1997a: 39)のように実際とは異なる事象を仮定する用法として、「反実仮想」が設定されている。これは、アスペクトというよりモダリティ用法であるが、日本語に限らず、パーフェクト形式が反事実性を示すために使用されることが指摘されている(工藤 1997)。本稿では、便宜的にこの「反実仮想」をパーフェクトの下位区分として分類しておく(庵 2001 も参照)。

5.2.2 教室学習者

以下、個々の研究結果を、教室でのインストラクションを受けている学習者と、自然習得者に分けて詳しく見ていくことにする。まず、テイル・テイタの様々な用法の習得を3つの調査を通して検討した許の研究を取り上げる。

許(1997a, 1997b, 2005)が実施した文法テストは、文中の空欄に動詞を適切な形に直して書くというもので、問題は計8つの用法からなる。分析の結果、得点の高い順に、①「所属・職業」、②「慣用法」、③「形容詞的な働き」、④「習慣・繰り返し」、⑤「動作の持続」、⑥「結果の状態」、⑦「反実仮想」、⑧「経歴・経験」となっていることがわかった。

ただし、この調査結果については留意が必要である。この文法テストでは各用法で3問ずつが出題されているが、表8のように、用法によってはテイ

表8 許(1997a)の用法別の正答内訳

用法	正答の内訳(各3問)
所属・職業	テイル3問
慣用法	テイル3問
形容詞的な働き	テイル3問
習慣・繰り返し	テイル1問、テイタ2問
動作の持続	テイタ3問
結果の状態	テイル2問、テイタ1問
反実仮想	テイル2問*、テイタ1問
経歴・経験	テイル3問

*このうち1問は、テイル・テイタのいずれも正答となる問題であった。

タが正答となるものも混在していたからだ。例えば、「所属・職業」や「慣用法」、「形容詞的な働き」については、3問の全てがテイルが正答となる問題であったが、「習慣・繰り返し」では、テイタが正答となる問題文が2問含まれていた。また、「動作の持続」に関しては、3問ともテイタが正答となる問題であった。

許自身が指摘するように、問題文によって、テイル、テイタというテンスのばらつきがあることが、調査結果に影響した可能性が高い。個々の問題文に対する回答を見ると、同じ用法であっても、テイルが正答となる問題文よりも、テイタが正答となる問題文のほうが誤答が多く、タと答えやすくなっていた。テイタがテイルよりも困難であることは、Shirai & Kurono(1998)や小山(2003)の調査結果でも示されている。許(1997a, 1997b)の示す習得難易については、テンスを統一したもので検証することが必要である。

さらに、許はこの調査からいくつか興味深い報告をしている。第一に、学習者がル、タとの対立としてではなく、定型表現としてテイルを用いている場合があることである。「単なる状態」の中に「彼女はお母さんとよく似ています。」という問題文があったが、これは100%正答であったという。この問題文に対するフォローアップインタビューで、『似ている』という表現は最初から『テイル』の形でしか覚えていない』と述べた学習者がいたことを報告している(許 1997a: 39)。

第二に、JSL と JFL という学習環境による違いである。両グループの学習者はクローズテストによる日本語レベル判定はほぼ同じであったにもかかわらず、JSL 学習者のほうが正答率が高かった。この調

査結果は、アスペクトのような形態素の習得で、インプットやアウトプットの機会の多い環境は、教室だけの学習よりも効果的であるという可能性を示唆していよう(Li & Shirai 2000; Shirai 2002a)。

許(1997a, 1997b)を踏まえ、許(2000a, 2002, 2005)では、テイルに絞って分析を行った。KY コーパスを用いて中国語・韓国語・英語母語話者各 30 名(各母語で初級・中級・上級・超級の 4 レベル)の発話資料を分析した。許は、テイルの用法を下位分類も含めて計 8 つに細分し、義務的な文脈で正しく用いられているかどうかを検討した。分析の結果、①②「運動の持続(±長期)」、③「性状(+可変性)」、④「性状(−可変性)」、⑤「繰返し」、⑥「結果の状態」、⑦「状態の変化」、⑧「経歴・経験」という順序で正用が出現することがわかった。許は、得られた習得順序を基に、典型的なテイルの意味が「現在性」「持続性」「運動性」という 3 要素からなるという仮説を提示した。そして、この 3 つの意味要素をどのくらい持っているかというプロトタイプ性から習得の難易の説明を試みている。また、3 言語の母語話者で同様の結果が得られたことから、「異なった言語体系を持つ学習者の間に、テイルの習得に関し普遍性が見られ、一定の習得順序を示した」(許 2000a: 78)と述べている。

しかし、中国語・韓国語・英語のアスペクト体系がどのような点で異なっているかに関しては、許は言及していない。習得が早いとされる「運動の持続(−長期)」については、3 言語にこれに対応する言語形式があると指摘しており(許 2000a)、許自身、母語からの正の転移が働いている可能性を示唆している。母語に関わらない普遍的な習得順序かどうかを明らかにするためには、母語のアスペクト体系の異なる学習者で比較をする必要がある。例えば、ドイツ語のように進行形のない言語を母語とする学習者にも、許(2000a)と同様の結果が得られるかどうかを調査する必要があるだろう(Shirai 2002a)。

続いて許(2000b, 2002, 2005)は、テイタ(過去)に焦点を絞った調査を行った。中上級台湾人学習者 116 名(JFL49 名、JSL67 名)に対しテイタの文法テストを実施した。テストは、文中の空欄に動詞を適切な形に直して書くという形式で、計 9 の用法を検討した。テイルでの 8 つの用法設定との違いは、以下の 2 点である。第一に、テイタ独特の用法として「直前までの持続」(例：ちょうど電話しようと思って

いた)を加えた点である(例文は、許 2002: 43)。第二に、テイルの「状態の変化」は、「テイタになると、変化の過程を問題とせず、その変化が一定の段階まで達した後の状態を表す」(許 2002: 43)として、「状態の変化の結果」としたことである(例：3 年ぶりに姉の子供にあつたら見違えるほど大きくなっていた)。こうした用法は、テイルでは、「電気が消えている」等の用法同様に「結果の状態」として扱われている。しかし、テイタの場合は、「消える」のような動詞が絶対的な限界を示すのに対し、「大きくなる」などは相対的な限界を示すものであるとして、区別している。各項目 2 文ずつの調査文を、2 問とも正答すればその項目が習得されていると判断した。2 問とも正答した人の割合は、表 9 のようになった。

JSL と JFL での習得順位(acquisition order)は、多少の前後はあるが、概ね一致している。許はさらに両者の習得順位を類似性が見られる 3 つの sequence に括った。しかし、JFL の正答者は、一番多い「性状(+可変性)」でも 24%であり、他の用法は 6%、3%、0%と割合がかなり低い。果たして「直前までの持続」や「状態の変化の結果」を独立して設定する必要があるかどうかは、今後の検証が必要であろう。また、興味深いのは、許(1997a, 1997b)の調査同様、JFL 学習者よりも JSL 学習者のほうが正答率が高くなっていることである。

以上、許の一連の研究を見てきた。許の調査が、いずれも 60 人以上の学習者を対象とした量的調査であったのに対し、以下の 3 つの研究は、全て 1〜4 名の学習者を対象とした事例研究である。

表 9 テイタの正答者割合(許 2002: 44)

	JSL	JFL	習得 順序
性状(+可変性)	63%	24%	Sequence 1
運動の持続(+長期)	43%	24%	
繰返し	39%	21%	Sequence 2
運動の持続(−長期)	39%	3%	
性状(−可変性)	18%	6%	
直前までの持続	18%	6%	
運動効力	14%	1%	Sequence 3
結果の状態	10%	0%	
状態の変化の結果	0%	0%	

黒野(1998c)では、3名の留学生(L1はハンガリー語、タガログ語、ロシア語)を対象に、来日9ヶ月後、18ヶ月後のインタビュー2回分を分析した(以降、数値は3名の学習者の合計)。表10は、黒野が提示した非使用、正用数を基に、筆者が正用率(SOC: Suppliance in obligatory contexts)を算出したものである。SOCが最も高いのは「-テイ-の形で状態を表すもの」で、100%となっている。この用法が容易であったことについては、留学生が使用した教科書ではこれらの動詞がテイルという形で用いられるという説明があり、常にテイルと共に使われる単語として記憶している可能性を推測している。「習慣的に継続している動作あるいは行為」は、使用頻度が高いが、9ヶ月後の調査では-テイ-の非使用も多い。「何かの出来事あるいは行為の結果生じた状態」は、9ヶ月後では非使用が2例あるだけだったが、10ヶ月後では、正用が13回、SOCが93と上昇している。「現在ある現象が進行している

ことを表す用法」は、非使用(テイルを使用すべき箇所に他の語形を用いたもの)が9ヶ月後に2例、18ヶ月後8例観察されたが、正用例は全く見られなかった。これは、黒野の提示した誤用例を見ると、「なくなる」、「大きくなる」のようなものであり、許(2000a)で習得が難しいと指摘された「状態の変化」に対応するものであった。

続いて、魚住(1998)では、7つの用法を設定し、ロシア人留学生1名を対象に分析を行っている。来日9ヶ月目から24ヶ月目まで3ヶ月おきに計6回、インタビューとストーリーテリング、ロールプレイを実施した。表11は、魚住の分析結果を再集計したものである。

分析の結果、「慣用的用法」は、調査開始時から正用が用いられており、正用率も期間を通して100%である。これについて魚住は、黒野(1998c)同様、テイルの形で記憶されている可能性を挙げている。「動作の継続」と「結果の状態」は、合計の正

表10 黒野(1998c)のデータの再集計結果

用法	9ヶ月後			10ヶ月後		
	正用	非使用	SOC(%)	正用	非使用	SOC(%)
-テイ-の形で状態を表すもの	13	0	100	12	0	100
習慣的に継続している動作あるいは行為	17	9	65	28	1	97
何かの出来事あるいは行為の結果生じた状態	0	2	0	13	1	93
現在ある現象が進行していることを表す用法	0	2	0	0	8	0

表11 魚住(1998)の再集計結果

		1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	計
動作の継続	正用	1	5	2	7	5	3	23
	非使用	1	2	0	2	0	1	6
	SOC(%)	50	71	100	78	100	75	79
習慣・繰り返し	正用	1	8	8	13	4	1	35
	非使用	3	1	0	1	1	0	6
	SOC(%)	25	89	100	93	80	100	85
結果の状態	正用	0	0	10	6	5	5	26
	非使用	0	1	1	0	4	1	7
	SOC(%)	--	0	91	100	56	83	79
経歴・経験	正用	0	0	0	1	0	0	1
	非使用	0	0	0	0	0	0	0
	SOC(%)	--	--	--	100	--	--	100
慣用的用法	正用	7	1	5	6	5	2	26
	非使用	0	0	0	0	0	0	0
	SOC(%)	100	100	100	100	100	100	100
形容詞的働き	正用	0	0	0	0	0	0	0
	非使用	0	0	0	0	0	0	0
	SOC(%)	--	--	--	--	--	--	--
反実仮想	正用	0	0	0	0	0	0	0
	非使用	0	0	0	0	0	0	0
	SOC(%)	--	--	--	--	--	--	--

用率は 79%と等しい。だが、正用の出現を比べると、「動作の継続」が初回から現れているのに対し、「結果の状態」は 15 ヶ月目からと遅れていることがわかる。「経歴・経験」は、4 回目で正用が 1 例見られたのみであった。「形容詞的働き」と「反実仮想」は、期間を通し使用がなかった。

Ishida(2004)は、ハワイ大学で日本語を学ぶ学習者 4 名(L1 は英語 3 名、中国語 1 名)を対象に学習者と調査者の一対一の会話(1 回約 30 分)を週 2 回の間隔で合計 8 回ずつ行った。Ishida は、3 回目～6 回目の会話中にテイルの誤用に対する「言い直し」のフィードバック(recast)を行い、テイルの正用率との関連を分析した。その結果、「言い直し」を与えた 3 回目以降正用率は上昇し、7 回目、8 回目の会話でも正用率は高いまま維持されたことがわかった。

テイルの用法別正用率では、「結果の状態」が最も高く、次いで「動作の持続」、「習慣」、「パーフェクト」の順になっていた。「動作の持続」と「結果の状態」では、調査 1 回目が 14.29% : 40%、8 回目が 42.86% : 89.47%というように、調査期間を通じ常に「結果の状態」のほうが上回っていた。これは、他の先行研究と反対の結果になったわけである。Ishida はその要因の一つとして、学習者が使用していた教科書では、「結果の状態」が約 6 ヶ月目に導入されるのに対し、「動作の持続」は 12 ヶ月目とかなり遅れて導入されたことを挙げている。また、「結果の状態」の中には「住んでいる」「持っている」「知っている」のような表現が、高い正用率で使用されていた。これらの動詞は、教科書に通常テイルで使用される表現として説明されているものであり、テイルの形でかたまり(chunk)として使用され、正用率が高くなった可能性を指摘している。Ishida の調査は、インストラクションの順序とテイルの習得に与える影響を考える上で非常に興味深い結果となっている(Shirai 2002a)。

5.2.3 自然習得者

Hirataka(2001; 平高 2001 も参照)は、就労者(L1 ポルトガル語)を対象にした縦断調査(土岐 1998)及び横断調査を基に、副詞や談話構成も含めて、学習者がどのように時間概念を表現しているかを調査した概念アプローチ(Klein, Dietrich & Noyau 1995; von Stutterheim & Klein 1987)の研究である。縦断、横断各 4 名ずつの発話の分析結果から、「習慣」を除くテイルの各用法の習得については、「動作の持続」、

「結果の状態」、「パーフェクト」という順序になると述べている。

5.3 まとめ

以上、本章で概観してきた研究を表 12、表 13 にまとめる。まず、「動作の持続」と「結果の状態」の 2 用法の正答率を比較した調査結果は、表 12 のようになる。データ収集方法(文法性判断テスト、口頭での絵の描写タスク)、調査対象者(JSL・JFL 教室学習者、自然習得者)は研究により異なるが、いずれも「動作の持続」のほうが「結果の状態」よりも易しいという結果が出ていることが確認できる。

次に、様々な用法を調査した研究の結果を表 13 にまとめる。2.4.2.1 で述べたように、各用法の名称は研究者によって異なっている。各研究で使用されている名称との対応は、表 7 で確認されたい。なお、主な結果の欄では、「動作の持続」に相当する用法に を引き、「結果の状態」に相当する用法を で囲んだ。

表 13 から、様々な用法の習得を検討した研究を見ると、「動作の持続」と「結果の状態」では、概ね「動作の持続」(許 2000a, 2000b, 2002 では「運動の持続(一長期)」)のほうが「結果の状態」よりも容易であり、パーフェクト(許 1997a, 1997b, 2000a; 魚住 1998 では「経歴・経験」、許 2000b, 2002 では「運動効力」)が最も難しいという結果になっていることがわかる。ただし、「動作の持続」、「結果の状態」に対応する用法であっても、特定のものは習得が難しい、あるいは容易であるという結果がでている。

黒野(1998c)、許(2000a)を見ると「動作の持続」に相応する用法の中でも、「状態の変化」(黒野 1998c では「現在ある減少が進行していることを表す用法」)の習得は難しいことがわかる。いずれの研究でも、「結果の状態」(黒野 1998c では「何かの出来事あるいは行為の結果生じた状態」)よりも出現が遅くなっている。

「結果の状態」に相当する用法であっても、「知っている」、「持っている」等の表現(許 1997a, 1997b 「慣用法」、魚住 1998 「慣用的用法」、黒野 1998c 「テイルの形で状態を表すもの」)は、いずれも正用率がかなり高くなっている。特に、黒野(1998c)と魚住(1998)では、4.2 で見てきたように正答率は 100%で、出現も早く、容易であることがわかる。また、吉川(1976)の「単なる状態」に当たる

表 12 「動作の持続」と「結果の状態」の 2 用法を比較した研究の結果

研究	資料	対象者(L1)	主な結果(正用率)
許(1997b)	絵の描写タスク	中上級台湾人 JSL30 人, JFL30 人(中国)	・テイル 動作の持続>結果の状態
小山(1998, 2003)	横断・文法テスト	初級後半～中級後半留学生 75 人(中国 25, 韓国 25, 非漢字 25)	・テイル、テイタとも 動作の持続>結果の状態
三村(1999b)	横断・文法テスト	121 人(韓国、中国)[初級 33、中級 50、上級 38]	・テイル 活動(動作の持続)>到達(結果の状態)
Shibata (2001) 研究 1	横断・文法テスト	JSL59 人(英)[上級 20, 中級 20, 初級 19] JNS20 人	・テイル 活動(動作の持続)>達成(動作の持続)>到達(結果の状態) ・テイタ: 動詞タイプによる違いなし
Shirai & Kurono (1998)	縦断・文法テスト(来日 3,6,9 ヶ月目)	初級留学生 17 人(様々)	・テイル、テイタとも 動作の持続>結果の状態
菅谷(2002b)	絵の描写タスク	初級・自然習得 2 人(英、フランス)	・テイル 動作の持続>結果の状態

表 13 他の用法も含めて調査を行った研究の結果

研究	資料	対象者(L1)	主な結果(正用率または出現順)
魚住 (1998)	縦断(来日 9, 12, 15, 18, 21, 24 ヶ月目)・発話タスク	留学生 1 人(ロシア)	・テイル、テイタ ①慣用的用法, ②習慣・繰り返し, ③動作の持続, ④結果の状態
許 (1997a, 1997b)	文法テスト	中上級台湾人 JSL30 人, JFL30 人(中国)	・テイル、テイタ ①所属・職業, ②慣用法, ③形容詞的な働き, ④習慣・繰り返し, ⑤動作の持続, ⑥結果の状態, ⑦反実仮想, ⑧経歴・経験
許 (2000a)	横断・KY コーパス	OPI 初～超級 90 人(中・韓・英各 30)	・テイル ①運動の持続(+長期), 運動の持続(-長期), ③性状(+可変性), ④性状(-可変性), ⑤繰り返し, ⑥結果の状態, ⑦状態の変化, ⑧経歴・経験
許 (2000b, 2001, 2002)	文法テスト	中上級台湾人 JSL49 人, JFL67 人(中国語)	・テイタ Sequence1: 性状(+可変性), 運動の持続(+長期) Sequence2: 繰り返し, 運動の持続(-長期), 性状(-可変性), 直前までの持続 Sequence3: 運動効力, 状態の変化の結果, 結果の状態
黒野 (1998c)	縦断(来日 9, 18 ヶ月目)・インタビュー	留学生 JSL3 人(ハンガリー, タガログ, ロシア)	・テイル、テイタ ①「 <u>テイ</u> 」の形で状態を表すもの, ②習慣的に継続している動作あるいは行為, ③何かの出来事あるいは行為の結果生じた状態, ④現在ある現象が進行していることを表す用法
Ishida (2004)	会話(週 2 回, 合計 8 回)	大学生 JFL4 人(英 3, 中 1)	・テイル、テイタ ①結果の状態, ②動作の持続, ③習慣, ④パーフェクト
Hirataka (2001)	縦断／横断・発話タスク	就労者(ポルトガル) 縦断 4 人, 横断 4 人	・テイル、テイタ ①動作の持続, ②結果の状態, ③パーフェクト

_____ : 「動作の持続」に相当する用法, : 「結果の状態」に相当する用法

用法(許 1997a, 1997b「形容詞的な働き」、許 2000a, 2000b, 2002「性状(±可変性)」)も出現や正用率の順序から比較的容易なようである。こうした用法が容易であった理由として、『『似ている』という表現は最初から『テイル』の形でしか覚えていない』(許 1997a: 39)という学習者のコメントが示すように、テイルでかたまりとして使用された可能性が考えられる(魚住 1998; 黒野 1998c)。はたして、こうした表現が真にかたまりとして用いられたものであるかどうか、また、学習者はどの程度生産的にテイルが使用できているのかどうか、さらなる検討が必要である。

言語学習者が複数の形態素、あるいは、複数語からなる発話を内部構造の分析を経ずにひとまとまりで処理する場合があることは、しばしば報告されている(許 1997a; 菅谷 2004b; 戸出 2004; 山岡 1999, 2004; R. Ellis 1984, 1994, 1999; Krashen & Scarcella 1978; Weinert 1995; Wray 1999, 2000, 2002)。その特徴として、「常に同じ形で使われ、部分的な要素の入れ替えができない」、「統語的、意味的、語用論的に不適切に使われる傾向がある」といった点が挙げられている(Myles, Mitchell & Hooper 1999: 51-52)。

こうしたかたまりが文法規則の習得に役立つのかどうかについては、意見が分かれる。L2 習得に関して、かたまりが生産的な言語能力につながるという見解(N. Ellis 2003; R. Ellis 1999; Weinert 1995; Wong-Fillmore 1976, 1979)と、これに懐疑的な見解(Bohn 1986; Krashen & Scarcella 1978; Tode 2003)が見られる。かたまりが生産的な言語能力とは関連がないのであれば、「知っている」「持っている」といった特定の表現が使用できたとしても、「結果の状態」の用法の習得が進んでいるとは言えないことになる。

しかし、こうした一部の表現を除き、L2 日本語の習得で、概ね「動作の持続」のほうが容易であるという結果が出ていることは興味深い。既に指摘したように、日本語母語話者のテイルの使用頻度では、動詞タイプでは到達動詞と結びついたものが多く、用法では「動作の持続」と「結果の状態」は同程度の頻度となっていた。従って、こうしたインプット頻度以外の要因が、習得の難易に関わっていると考えられるべきだろう。

「動作の持続」のほうが容易である点について

は、Shirai & Kurono(1998; Shirai 2002a も参照)では L1 からの正の転移によるものという仮説が提示されている。実際に、本稿で検討してきた先行研究のほとんどが、英語や中国語など L1 に進行形のある学習者を対象としているため、学習者が L1 の進行形とテイルをマッピングさせている場合、「動作の持続」のほうが容易なのは当然であろう(Shirai 2002a)。こうした L1 転移による説明が正しいとすれば、ドイツ語やロシア語のように L1 に進行形のない学習者には、「動作の持続」が「結果の状態」よりも容易であるという現象は見られないはずである。しかし、これまで、L1 に進行形のない学習者を対象にした研究は魚住(1998)しか見当たらない。魚住は、1 名のロシア語母語話者を対象とした事例研究であり、テイルの習得における L1 の影響について結論を導くことは不可能である。

こうした議論に関連するものが、英語の L2 習得研究に見られる。Rohde(1996, 2002)の調査では、ドイツ語を母語とする子供が英語の進行形 ing を活動動詞よりも到達動詞に多く用いており、アスペクト仮説とは反対の習得過程を示した。Shirai(2002a)は、子ども達の母語のドイツ語には進行形がないため、「活動動詞+ing」で「動作の持続」を表すという初期のプロトタイプ形成が妨げられた可能性を挙げている。

一方、学習者の L1 によらず「進行」が容易であるという調査結果が、ESL 学習者を対象とした Kleinmann(1977)で報告されている。Kleinmann は、アラビア語母語話者とスペイン語・ポルトガル語母語話者を対象に、受身形や現在進行形の発話誘出タスクを行った(アラビア語には受身形も進行形もなし)。分析の結果、受身ではスペイン語・ポルトガル語母語話者のほうが有意に成績がよかったが、現在進行形では両群に差がなかったという。

また、直接 L1 の進行形の有無を論じたものではないが、Collins(1999, 2002)ではテンス・アスペクト形態素の習得における L1 の影響について、重要な仮説を提唱している。Shirai(2002a)が L1 転移に関し、習得パターン形成の鍵となるという強い立場を提示したのに対し、Collins は、L1 の影響は内在アスペクトの影響を超えるものではないとする弱い立場を提示している。Collins は、フランス語を母語とする ESL 学習者に対し文法テストを実施し、英語の過去形の習得を調べた。Collins が用いた文

法テストの一つは、様々な L1 の学習者を対象とした Bardovi-Harlig & Reynolds(1995)と同じものであった。フランス語の複合過去(*passé composé*)は、形は英語の現在パーフェクトと同様であるが、使用される文脈は、英語の単純過去と一致するが多い。従って、仏語母語話者が英語を学習する場合、単純過去が適切な箇所に現在パーフェクトを使用してしまふことが予想される。分析の結果、Bardovi-Harlig & Reynolds(1995)同様、Collins の対象者も、アスペクト仮説と一致し、非限界動詞(*atelic verbs*)よりも限界動詞(*telic verbs*)に過去形を正しく使用していたことがわかった。L1 のフランス語の影響は限界動詞でパーフェクトの使用が多いという誤用に観察されたが、アスペクト仮説が予測する習得パターンを覆すものではなかったという。

果たして L1 の役割は、習得パターンを決定する鍵となるのか、それとも、普遍的パターンを覆すものではない弱いものであるのかは、未解明のままである。

6. 最近の研究動向から

前述のように、テンス・アスペクト形態素の習得における L1 の役割については、習得パターンを決定する鍵となるという強い見解(Shirai 2002a)と、普遍的パターンを覆すものではない弱いものであるという異なる見解(Collins 1999, 2002)が見られる。

こうした議論に対し、最近の研究、菅谷(2005; 菅谷 2003, 2004c, 2004d, Sugaya & Shirai 2004 も参照)では、L1 の役割の解明を中心課題とし、3 つの調査を行っている。菅谷(2005)では、L1 に進行形のある学習者(L1 テルグ語、マラティ語、英語、以下「+L1 進行」)、L1 に進行形のない学習者(L1 スラブ諸言語、ドイツ語、以下「-L1 進行」)を対象に、縦断調査、横断調査が実施されている。

菅谷(2005)の研究 1 は、初級学習者 4 名(「-L1 進行」 Vera, Alla; 「+L1 進行」 Jyoti, Ruby)に縦断的にインタビューを行ったものである。「動作の持続」、「結果の状態」の比較だけでなく、「習慣」や「パーフェクト」といったテイルの様々な用法についても検討され、許(2000a)の横断調査結果と比較されている。研究 2、3 は、同一の中上級学習者¹³に実施された横断調査で、多肢選択テスト(研究 2)、絵の発話描写タスク(研究 3)が用いられている。「+L1 進行」、「-L1 進行」の学習者群は、テンス・アスペクト能力に基づき、それぞれ上位群、下位群に分けて分析が行われている。なお、研究 1 の Alla のみ、自然習得をしてきていた。他は全て、教室インストラクションを受けた学習者である。

菅谷(2005)で「動作の持続」(研究 1 では「運動の持続(一長期)」)と「結果の状態」を比較した結果は、表 14 のようにまとめられる。表 14 が示すように、「動作の持続」と「結果の状態」で差が見られなか

表 14 菅谷(2005)における「動作の持続」と「結果の状態」の比較結果

		「+L1 進行」	「-L1 進行」
研究 1(JSL 縦断・インタビュー) 「+L1 進行」2 人 (テルグ, マラティ) 「-L1 進行」2 人 (ロシア)		Jyoti, Ruby : 動作の持続>結果の状態	Vera : ? 動作の持続>結果の状態 Alla : 動作の持続=結果の状態
研究 2(JSL 横断・多肢選択) 「+L1 進行」26 人 (英) 「-L1 進行」35 人 (ドイツ 17, ロシア 13, ウクライナ 3, ブルガリア 2)	上位	動作の持続=結果の状態	動作の持続=結果の状態
	下位	動作の持続>結果の状態	動作の持続>結果の状態
研究 3(JSL 横断・発話タスク) 「+L1 進行」26 人 (英) 「-L1 進行」33 人 (ドイツ 16, ロシア 12, ウクライナ 3, ブルガリア 2)	上位	動作の持続>結果の状態	動作の持続>結果の状態
	下位	動作の持続>結果の状態	動作の持続=結果の状態

研究 1 の Alla のみ、自然習得をしてきた学習者。他は、教室学習経験を有す学習者。

ったのは、下線の4箇所(研究1のAlla、研究2の「-L1 進行」と「+L1 進行」の各上位群、研究3の「-L1 進行」下位群)である。研究1のVeraには、テイルの使用がわずかであったため、どちらが習得が進んでいるのか明確でない。また、研究2の文法テストの上位群で2つの用法に有意差がなかったことについては、日本語能力が向上したため、両用法とも正確に使いこなせる段階に達していたと考えられる。研究2の上位群を除けば、「+L1 進行」群は全て「動作の持続」>「結果の状態」となっており、これと一致しないのは、いずれも「-L1 進行」の学習者である。従って、学習者のL1は、アスペクト形態素の習得に影響を与えているといえる。L1は普遍的パターンを覆すものではないというCollins(1999, 2002)の見解とは合致しなかったことになる。

ただし、この結果は、必ずしもShirai(2002a)の強い立場を支持するものではない。「-L1 進行」群でも、「動作の持続」>「結果の状態」となる場合が見られたからだ(研究2の下位群、研究3の上位群)。「-L1 進行」群の中でも、調査結果に違いが見られたのは、なぜだろうか。特に、研究2、3では、同一の学習者が対象とされているのだが、それにも関わらず結果に違いが現れていた。

Möhle & Raupach(1989)によれば、L1の影響は、宣言的知識よりも手続き的知識で生じやすいという(山岡 1997: 43にも同様の指摘あり)。Shirai(1992)でも同様の議論があり、これによれば、学習者は正確さに注意が十分払えない状況では、自動化された知識に頼りやすいと述べられている。L2学習者が活用できる自動化された知識は、自動化されている中間言語知識、または、L1知識であると想定される(Shirai 1992)。

アスペクトの習得についても、言語処理との関連から言語転移の現れ方が異なることが推測される。時間制限がない文法テスト(研究2)では、L1の差がなかったことから、宣言的知識としてはL1によらず、「動作の持続」のほうが習得されやすいと考えられるだろう。一方、インタビュー(研究1)、及び、口頭描写タスク(研究3)では、伝達する意味に注意しながら、即時的な処理を求められるものであった。つまり、持っている言語知識を実際に運用する手続き(手続き的知識)、及び、その自動化において、L1の影響が現れたのだと考えられる(山岡 1997: 43;

Odlin 2003; Möhle & Raupach 1989)。「+L1 進行」の学習者の場合、「動作の持続」にはL1の進行形の知識を活用することができる。だが、「結果の状態」の場合はL1に対応する形式がないため、L2知識が十分に発達するまでは暗記した形に頼る可能性が高い。「-L1 進行」の場合は、いずれの用法でもL1知識が利用できないため、研究3の下位群において用法による差がなかったのだと推測される。しかし、その後、L2知識の発達とともに、「動作の持続」の手続き的知識が先に発達し、自動化が進んでいったのだと考えられる。

このように、菅谷(2005)の調査結果から、テイルの習得において、L1の影響は習得初期に即時的な処理の面で見られることが示唆された。ただし、菅谷(2005)の研究2、3で対象としたのは、中上級の学習者であった。学習者は、L2能力が不足している場合によりL1に依存しやすいという見解もある(迫田 2002: 91; Dulay, Burt & Krashen 1982)。L2能力がより低い場合には、時間制約のないタスクにおいてもL1の進行形の有無による影響が見られるかもしれない。今後は、初級学習者の場合はどうかを調査する必要がある。

また、発話タスクの下位群を除けば、「-L1 進行」の学習者にも、「動作の持続」が「結果の状態」よりも正確に使用されていた。従って、「動作の持続」が容易なのは、L1からの正の転移だけでなく、なんらかの普遍的な制約が働いていると考えべきである。

ここで挙げられるのが、学習者の形と意味のマッピング(form-meaning mapping)のメカニズムである。学習者は、形と意味を一対一で対応させやすいとされている(一対一の原則: One to One Principle, Andersen 1984; Slobin 1973)。学習者がテイルと「動作の持続」を結び付けやすい点については複数の要因が関わっていると推測されるが、第一に考えられるのは、結果状態を示す形式として、タも存在している点である(Shirai & Kurono 1998)。こうした意味と形の対応関係を図1に示す。

学習者がテイルの2つの中心的意味(「動作の持続」と「結果の状態」)に遭遇したとすると、テイルという「形」に対し、まず、「動作の持続」の「意味」を選択しやすいと推測される。現在進行中の事象を表す形式は原則としてテイルに限定されるのに対し、「結果の状態」の場合はテイルとタとの

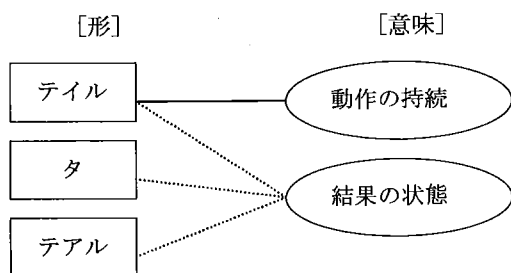


図1 形と意味の対応

境界が明確ではないからだ。例えば、「コピー機が壊れている」という場合は、「コピー機が壊れた」結果が持続しているという意味である(黒野 1995: 162; Shirai 1993 にも同様の指摘あり)。テイル、タは、いずれもある事象が変化したという事実では一致していることになる。しかも、結果状態を表す形式としては、テアルも存在している。菅谷(2005)の研究3では、わずかではあるが、テイルを使用すべき箇所にテアルを用いてしまう例が報告されている。このように、結果状態として複数の形式があるために、学習者は「動作の持続」とテイルをマッピングさせやすいと考えられる。

さらに、菅谷(2005)は、研究1(縦断調査)、研究2(横断調査)の詳細な検討から、学習者が特定の動詞とテンス・アスペクト形式を強く結び付けて習得している可能性を指摘している。例えば、研究1のAlla(L1 ロシア語)では、調査期間を通して常にテイル・テイタで使用された動詞(つく、持つ、待つ、遊ぶ、混む等)と、常にル・タで使用された動詞(違う、帰る、買う)が見られた。

研究2では、多肢選択テストで同じ動詞がル、タ、テイタで使い分けができるかが検討されていた。その結果、下位群では、テイルの正答率が高いものの中には、ル、タを選ぶべき文脈でもテイル・テイタの選択率が高くなっているものが見られた(「降る」、「並べる」、「つく」、「知る」)。さらに、テイルの正答率が低いものの中には、ルやタでは100%近い正答率となっているものがあつた(「落ちる」、「行く」)。つまり、テイルで習得されやすいものと、ル、タで習得されやすい動詞があつたと考えられる。一方、上位群では、殆どの項目で80%以上と高い正答率となっていた。従って、この段階では、ル、タ、テイルの使い分け能力、つまり、生産的に

アスペクト形態素を使用する能力が身についていたと考えられる。

菅谷(2005)はこうした結果をもとに、ル、タ、テイル、テイタというアスペクト形態素の使い分けは、習得初期には動詞毎に徐々に進み、その過程で学習者のL1、内在アスペクト、テイルの用法といった要因が複合的に作用し、共通したパターンが形成されていくという仮説を提示している。しかし、具体的にどのようにパターンが形成されていくのかといった点に関しては今後の課題として残されている。

7. 終わりに

以上、第二言語としての日本語のアスペクト習得について、アスペクト仮説を検証した研究と、用法別の習得順序を調査した研究を概観してきた。その結果、日本語学習者の習得過程において、内在アスペクトとテイルの用法という2つの「意味」、学習者のL1、日本語レベルといった複数の要因が複合的に影響していることがわかった。特にL1の役割に関しては、日本語データだけでなく、L2アスペクト習得全体で重要な課題となっている点である(Collins 2002; Shirai 2002a, 2004)。本稿で展開してきた議論は、アスペクト習得のメカニズム解明を一歩進めたことになる。しかし、前述のように習得初期の段階にはL1がどう影響するのかが不明であり、今後の検証が必要である。

さらに注目されるのが、学習者の発話には、特定の動詞をテイルを伴った形でひとつのまとまりとして記憶している例がしばしば見られることである。日本語のアスペクト習得において、こうしたかたまりが果たす役割は、これまで考えられていた以上に大きいものであると考えられる。

一般に、形態素は統語よりも、より項目学習(item learning)、つまり、抽象的な規則として学習するよりも、活用された形がそのまま暗記学習されやすいと考えられている(de Graaff 1997; DeKeyser 2003: 332)。ただし、形態素の中でも、ルールの確実度により、違いがあることが指摘されている。人工言語による実験を行ったDeKeyser(1995)では、カテゴリーカルルールとプロトタイプ的ルールの2種類の規則に対し、明示的学習条件(規則の提示有り)、非明示的学習条件(例のみの提示)の比較を行っている。カテゴリーカルルールとは、確実なルールを指し、DeKeyserの人工語では、複数名詞であれば100%の

確率で-on という形態素を付けるというのがこれに当たる。これに対し、プロトタイプのルールとは、適用されるかどうかが不確実なものである。DeKeyser(1995)では、プロトタイプのルールとして、動詞の語幹に典型的なものとそうでないものがあり、典型性によって特定の形態素と接続する確率が異なるというものを設定した。学習効果を測定した結果、カテゴリカルルールについては明示的条件のほうが学習を促進したが、プロトタイプのルールについては、非明示的条件のほうがやや勝っていたという。

カテゴリカルルールとプロトタイプのルールをテイルに当てはめて考えると、「動作の持続」はカテゴリカルルールとみなせる。6 章でも指摘したように、現在進行中の動作を表す形式は原則としてテイルに限定されるからだ。これに対し、結果状態を表す表現としては、テイルの他にタやテアルも存在し、その意味境界は曖昧である。よって、「結果の状態」のテイルは、プロトタイプのルールに近い不確実なものと言えるだろう。筆者の現在の仮説は、日本語のアスペクト習得、とりわけ、「結果の状態」の用法は動詞毎に進みやすいというものである。

パターンの形成は実際にどのように進むのか、また、最終的にどの程度の規則性が形成されるのであろうか。こうした議論は、テンス・アスペクトの習得に限らず、L2 習得研究全般において注目される点である。しかし、現時点では、テイルについても成人の L2 習得全般においても十分な実証データがない状態である(Bardovi-Harlig 2002; N. Ellis 2003; R. Ellis 1999; Weinert 1995)。L1 習得では、縦断調査と造語実験の積み重ねによって、幼児が特定の構文を生産的(productive)に使用できるようになるのはどの時点であるのかという議論が展開されている(Tomasello 2000a, 2000b, 2003)。今後はこうした L1 習得研究の手法を援用し、かたまりと生産的言語能力の関係という観点から、L2 アスペクト習得過程でなにが起こっているのかを解明していくことが期待される。

付記 本論文は、お茶の水女子大学人間文化研究科平成 17 年度博士論文「第二言語としての日本語のアスペクト習得研究：内在アスペクトと母語の役割」の一部を、加筆修正したものである。

注

1. Smith(1991)では、Semelfactive. Punctual activity という用語は、Lee(1991)によるものである。また、「瞬間活動」という訳語は、白井(2004)に従った。
2. フランス語の過去形には、複合過去(*passé composé*)、半過去(*imparfait*)、大過去(*plus-que-parfait*)、単純過去(*passé simple*)、前過去(*passé antérieur*)、の 5 種類があるが、うち単純過去と前過去は、現代フランス語の口語ではほとんど使用されない。複合過去は、過去に完了し、その結果が何らかの形で現在に関わりを有する動作を、半過去は、過去において継続している動作を表現する。大過去は、過去にある基準となる基準を定めて、それ以前に起こった動作を表す(西本 1982)。
3. 井出祥子編(1984)『主婦の一週間の談話資料』から無作為に 50 のテイルを抽出し、分析を行っている。
4. Shirai & Kurono(1998)は、Shirai(1995)に黒野(1994, 1995)の再分析データを加え、アスペクト仮説について詳しく論じたものである。
5. SPOT は、筑波大学で開発され、ブレースメントテストとして広く普及しているものである(小林・フォード丹羽・山本 1996; Sasaki 2001)。
6. 黒野(1998b)は、黒野(1998a)と同じデータを用いた研究である。黒野(1998a)では、動詞形態素だけでなく名詞や副詞、ディスコース構成等も含め、どのように時間概念が表現されるかが分析されている。
7. 調査対象者の滞り期間については、土肥(1998: 第 2 部調査の概要と研究方法)を参照した。
8. 黒野(1998a, 1998b)には、インタビュー時間については言及されていないが、前述の土肥(1998: 第 2 部)を見ると、インタビューは「予定所要時間 15 分」と記述されている。
9. OPI は、ACTFL(American Council on the teaching of Foreign Languages, アメリカ外国語協会)によって開発された面接による外国語の口頭能力測定方法である(牧野・鎌田・山内・齊藤・荻原・伊藤・池崎・中島 2001)。
10. 三村のレベル判定基準は以下の通りである。初級は、学習時間が 350 時間以下の学習者であり、上級は日本語能力試験一級合格か、クローズテストで 60 問中 40 問以上が正答だった場合である。これらに該当しない学習者を中級とみなした。
11. 小山(1998, 2003)は、留学生センターのクラス分けテストの成績をもとに、初級後半(各 L1 群で 9 名ずつ)、中級前半(各 L1 群で 8 名ずつ)、中級後半(各 L1 群で 8 名ずつ)というレベル判定を行っている。
12. ただし、「増えている」や「一なっている」は常に「動作の持続」の意味になるわけではなく、「結果の状態」を表す場合もある。例えば、「一なっている」が「結果の状態」で用いられている例が、吉川(1976: 178-179)に数多く挙げられている。
13. 中上級というレベル判定は、OPI に基づいたものである。また、研究 3 では、「-L1 進行」群のうち 2 名が録音不良であったため、研究 2 よりも少ない 33 名となっている(菅谷 2005)。

参考文献

- 庵功雄 (2001) 「テイル形、テイタ形の意味の捉え方に関する一試案」『一橋大学留学生センター紀要』4, 75-94.
- 井出祥子編 (1984) 『主婦の一週間の談話資料 解説・本文編』文部省科学研究費補助金特別研究「情報化社会における言語の標準化」総括班刊行物
- 魚住友子 (1998) 「追跡調査に見られる『～ている』の習得状況」『研究留学生にみられる日本語発話能力の変化と日本語使用環境に関する基礎的研究』平成 7-9 年度科学研究費研究成果報告書 100-111.
- 影山太郎 (1996) 『動詞意味論：言語と認知の接点』くろしお出版
- 奥田靖雄 (1978a) 「アスペクトの研究をめぐって(上)」『教育国語』53, 33-44.
- 奥田靖雄 (1978b) 「アスペクトの研究をめぐって(下)」『教育国語』54, 14-27.
- 許夏珮 (1997a) 「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研究」『日本語教育』95, 37-48.
- 許夏珮 (1997b) 「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研究」お茶の水女子大学大学院修士論文(未公刊)
- 許夏珮 (2000a) 「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 (2000b) 「中・上級台湾人日本語学習者によるテイタの習得に関する研究」『言語文化と日本語教育』19, 49-61.
- 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』115, 41-50.
- 許夏珮 (2005) 『日本語学習者によるアスペクトの習得』くろしお出版
- 金田一春彦 (1950) 「国語動詞の一分類」『言語研究』15 (金田一春彦(編)1976『日本語動詞のアスペクト』むぎ書房 5-26 に再録)
- 金田一春彦 (1955) 「日本語動詞のテンスとアスペクト」『名古屋大学文学部研究論集X』(金田一春彦(編)1976『日本語動詞のアスペクト』むぎ書房 27-62 に再録)
- 工藤真由美 (1982) 「シテイル形式の意味記述」『武蔵大学人文学会雑誌』13(4), 54-118.
- 工藤真由美 (1989) 「現代日本語のパーフェクトをめぐって」言語学研究会(編)『ことばの科学 3』むぎ書房 54-118.
- 工藤真由美 (1995) 『アスペクト・テンス体系とテキスト』ひつじ書房
- 工藤真由美 (1997) 「反事実性の表現をめぐって」『横浜国立大学人文紀要第二類語学・文学』44, 51-65.
- 黒野敦子 (1994) 「日本語学習者におけるテンス・アスペクトの習得について」名古屋大学大学院修士論文(未公刊)
- 黒野敦子 (1995) 「初級日本語学習者における『-テイル』の習得について」『日本語教育』87, 153-164.
- 黒野敦子 (1998a) 「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」『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かかわる要因の研究』平成 6-8 年度科学研究費研究成果報告書 32-40.
- 黒野敦子 (1998b) 「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」(未発表論文)
- 黒野敦子 (1998c) 「留学生の発話に見られるテンス・アスペクトの誤用について」『研究留学生にみられる日本語発話能力の変化と日本語使用環境に関する基礎的研究』平成 7-9 年度科学研究費研究成果報告書 112-124.
- 小林典子・フォード丹羽順子・山元啓史 (1996) 「日本語能力の新しい測定法 [SPOT]」『世界の日本語教育』6, 201-218.
- 小山悟 (1998) 「日本語学習者のテンス・アスペクトの習得」第 9 回第二言語習得研究会全国大会発表原稿, 名古屋大学 12 月 20 日
- 小山悟 (2003) 「日本語のテンス・アスペクトの習得における普遍性と個別性：母語の役割と影響を中心に」小山悟・大友可能子・野原美和子(編)『言語と教育：日本語を対象として』くろしお出版 415-436.
- 迫田久美子 (2002) 『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク
- 白井恭弘 (1998) 「言語学習とプロトタイプ理論」奥田祥子編『ボーダーレス時代の外国語教育』未來社 70-108.
- 白井恭弘 (2004) 「非完結相『～ている』の意味決定における瞬間性の役割」佐藤滋・堀江薫・中村涉(編)『対照言語学の新展開』ひつじ書房 71-99.
- 菅谷奈津恵 (2002a) 「第二言語としての日本語のアスペクト習得研究概観：『動作の持続』と『結果の状態』のテイルを中心に」『言語文化と日本語教育』2002 年 5 月増刊特集号 (『第二言語習得・教育の研究最前線—あすの日本語教育への道しるべ—) 70-86.
- 菅谷奈津恵 (2002b) 「日本語のテンス・アスペクト習得に関する事例研究：自然習得をしてきた露・英・仏語母語話者を対象に」長友和彦 研究代表(編)『第二言語としての日本語の自然習得の可能性と限界』平成 12-13 年度科学研究費研究成果報告書 102-114.
- 菅谷奈津恵 (2003) 「日本語学習者のアスペクト習得に関する縦断研究：『動作の持続』と『結果の状態』のテイルを中心に」『日本語教育』119, 65-74.
- 菅谷奈津恵 (2004a) 「プロトタイプ理論と第二言語としての日本語の習得研究」『第二言語としての日本語の習得研究』7, 121-140.
- 菅谷奈津恵 (2004b) 「第二言語の生産的言語能力獲得におけるかたまりの役割：日本語の動詞活用を中心に」『言語文化と日本語教育』2004 年 11 月増刊特集号 (『第二言語習得・教育の研究最前線 2004 年版』) 110-123.
- 菅谷奈津恵 (2004c) 「文法テストによる日本語学習者のア

- スペクト習得研究：L1 の役割の検討」『日本語教育』123, 56-65.
- 菅谷奈津恵 (2004d) 「初級日本語学習者のテイルの習得に関する縦断研究：テルグ語、マラティ語母語話者の場合」『言語文化と日本語教育』27, 170-181.
- 菅谷奈津恵 (2005) 「第二言語としての日本語のスペクト習得研究：内在アスペクトと母語の役割」お茶の水女子大学大学院博士論文(未公開)
- 鈴木重幸 (1979) 『ことばの研究』むぎ書房
- 鈴木泰 (1999) 『古代日本語のテンス・アスペクト』改訂版 ひつじ書房
- 高橋太郎 (1985) 『現代日本語のアスペクトとテンス』秀英出版
- 寺村秀夫 (1984) 『日本語のシンタクスと意味Ⅱ』くろしお出版
- 土肥哲(研究代表者) (1998) 『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かかわる要因の研究』平成 6-8 年度科学研究費研究成果報告書
- 戸出朋子 (2004) 「外国語学習における頻度の問題について」『言語表現研究』20, 86-96.
- 西本晃二 (1982) 『現代のフランス語』三省堂
- 西由美子・白井恭弘 (2004) 「会話における『ている』の意味：アスペクト二構成要素理論による分析」南雅彦・浅野真紀子(編)『言語学と日本語教育 3』くろしお出版 231-249.
- 平高史也 (2001) 「第 2 言語としての日本語における時間性表現の習得：ブラジル出身移住者の場合」『第 11 回第二言語習得研究会全国大会予稿集』34-43.
- 牧野成一・鎌田修・山内博之・齊藤眞理子・荻原稚佳子・伊藤とく美・池崎美代子・中島和子 (2001) 『ACTFL-OPI 入門：日本語学習者の「話す力」を客観的に測る』アルク
- 町田健 (1989) 『日本語の時制とアスペクト』アルク
- 松井三郎 (1972) 『フランス語文法の初歩』白水社
- 三村由美 (1999a) 「第二言語としての日本語のパフォーマンスの習得」『言語文化と日本語教育』17, 48-59.
- 三村由美 (1999b) 「第 2 言語としての日本語のアスペクトの習得：Vendler のヒエラルキーによる分析」『ことばと人間』2, 29-40.
- 山岡俊比古 (1997) 『第 2 言語習得研究・新装改訂版』桐原ユニ
- 山岡俊比古 (1999) 「第二言語習得と語彙的成句」『言語表現研究』15, 5-16.
- 山岡俊比古 (2004) 「外国語学習における事例を基にした規則の学習について：処理教授、ACT-R 理論、項目学習、範疇学習の融合理論」『言語表現研究』20, 16-26.
- 吉川武時 (1976) 「現代日本語動詞のアスペクトの研究」金田一春彦(編)『日本語動詞のアスペクト』むぎ書房 155-327.
- Andersen, R. W. (1984) The one to one principle of interlanguage construction, *Language Learning*, 34, 77-95.
- Andersen, R. W. (1991) Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition, In T. Huebner & C. A. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*, Amsterdam: John Benjamins, 305-324.
- Andersen, R. W. & Shirai, Y. (1994) Discourse motivations for some cognitive acquisition principles, *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 133-156.
- Andersen, R. W. & Shirai, Y. (1996) The primacy of aspect in first and second language acquisition principles: The pidgin-creole connection, In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, San Diego, CA: Academic press, 527-570.
- Antinucci, F. & Miller, R. (1976) How children talk about what happened, *Journal of Child Language*, 3, 167-189.
- Bardovi-Harlig, K. (1999) From morpheme studies to temporal semantics: Tense-aspect research in SLA, *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 341-382.
- Bardovi-Harlig, K. (2000) Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use, *A supplement to Language Learning*, 50, 341-382.
- Bardovi-Harlig, K. (2001) Another piece of the puzzle: The emergence of the present perfect, *Language Learning, A supplement to Language Learning*, 51, 215-264.
- Bardovi-Harlig, K. (2002) A new starting point? Investigating formulaic use and input in future expression, *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 189-198.
- Bardovi-Harlig, K. & Bergström, A. (1996) The acquisition of tense and aspect in SLA and FLL: A study of learner narratives in English (SL) and French (FL), *Canadian Modern Language Review*, 52, 308-330.
- Bardovi-Harlig, K. & Reynolds, D. W. (1995) The role of lexical aspect in the acquisition of tense and aspect, *TESOL Quarterly*, 29, 107-131.
- Bickerton, D. (1981) *Roots of language*, Ann Arbor, MI: Karoma Publishers.
- Bloom, L., Lifter, K. & Hafitz, J. (1980) Semantics of verbs and development of verb inflection in child language, *Language*, 56, 386-412.
- Bohn, O. S. (1986) Formulas, frame structures, and stereotypes early syntactic development: Some new evidence from L2 acquisition, *Linguistics*, 24, 185-202.
- Bronckart, J. P. & Sinclair, H. (1973) Time, tense and aspect, *Cognition*, 2, 107-130.
- Collins, L. (1999) *Marking time: The acquisition of tense and grammatical aspect by French-speaking learners of English*, Unpublished doctoral dissertation, Concordia University, Montreal, Quebec.
- Collins, L. (2002) The roles of L1 influence and lexical aspect in the acquisition of temporal morphology, *Language Learning*, 52, 43.
- Comrie, B. (1976) *Aspect*, Cambridge: Cambridge University

- Press.(山田小枝(訳) 1988『アスペクト』むぎ書房)
- de Graaff, R. (1997) The experanto experiment: Effects of explicit instruction on second language acquisition, *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 249-276.
- DeKeyser, R. M. (1995) Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system, *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 379-410.
- DeKeyser, R. M. (2003) Implicit and explicit learning, In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*, Malden, MA: Blackwell, 313-348.
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982) *Language two*, NY: Oxford University Press. (牧野高吉(訳)1984『第2言語の習得』鷹書房弓プレス)
- Ellis, N. (2003) Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure, In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*, Malden, MA: Blackwell, 63-103.
- Ellis, R. (1984) Formulaic speech in early classroom second language development, In J. Handscombe, R. Orem & B. Taylor (Eds.), *On TESOL '83: The question of control*, Washington, D. C.: TESOL, 53-65.
- Ellis, R. (1994) *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1999) Item versus system learning: Explaining free variation, *Applied Linguistics*, 20, 460-480.
- Hirataka, F. (2001) *Der Erwerb der Temporalität im Japanischen als Zweitsprache: Eine empirische Untersuchung zu Lernervarietäten brasilianischer Immigranten*, München: Iudicium.
- 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, 311-394.
- Jacobsen, W. M. (1992) *The transitive structure of events in Japanese*, Tokyo: Kuroshio.
- Klein, W., Dietrich, R. & Noyau, C. (1995) Conclusions, In R. Dietrich, W. Klein, & C. Noyau (Eds.), *The acquisition of temporality in a second language*, Amsterdam: John Benjamins, 261-280.
- Kleinmann, H. (1977) Avoidance behavior in adult second language acquisition, *Language Learning*, 27, 93-107.
- Krashen, S. & Scarcella, R. (1978) On routines and patterns in language acquisition, *Language Learning*, 28, 283-300.
- Lee, Hyo Sang (1991) *Tense, aspect, and modality: A discourse-pragmatic analysis of verbal affixes in Korean from a typological perspective*, Unpublished doctoral dissertation, University of California, LA.
- Li, P. & Shirai, Y. (2000) *The acquisition of lexical and grammatical aspect*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Matsumoto, Y. (1996) Subjective-change expressions in Japanese and their cognitive linguistic bases, In G. Fauconnier, & E. Sweetser, (Eds.), *Spaces, worlds, and grammar*, Chicago: The University of Chicago Press, 124-156.
- Mayer, M. (1969) *Frog, where are you?*, NY: The Dial Press.
- Möhle, D & Raupach, M. (1989) Language transfer of procedural knowledge, In H. Dechert & M. Raupach (Eds.), *Transfer in language productions*, Norwood, NJ: Ablex, 195-216.
- Myles, F., Mitchell, R. & Hooper, J. (1999) Interrogative chunks in French L2: A basis for creative construction?, *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 49-80.
- Odlin, T. (1989) *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2003) Cross-linguistic influence, In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*, Malden, MA: Blackwell, 436-485.
- Robison, R. (1990) The primacy of aspect: Aspectual marking in English interlanguage, *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 315-330.
- Rohde, A. (1996) The aspect hypothesis and the emergence of tense distinctions in naturalistic L2 acquisition, *Linguistics*, 34, 1115-1137.
- Rohde, A. (2002) The aspect hypothesis in naturalistic L2 acquisition, In Y. Salaberry & Y. Shirai (Eds.), *The L2 acquisition of tense-aspect morphology*, Philadelphia: John Benjamins, 199-220.
- Rosch, R. (1973) On the internal structure of perceptual and semantic categories, In T. E. Moore (Eds.), *Cognitive development and the acquisition of language*, NY: Academic Press, 111-144.
- Rosch, R. (1975) Cognitive representations of semantic categories, *Journal of Experimental Psychology*, 104, 192-233.
- Sasaki, Y. (2001) The predictive validity of SPOT and self-assessment questionnaire, *Melbourne Papers in Language Testing*, 9, 30-55.
- Shibata, M. (1998) The use of tense-aspect markers in a Brazilian worker's Japanese, 『沖縄大学地域研究所紀要年報』 11, 45-63.
- Shibata, M. (1999) The use of tense-aspect morphology in L2 discourse narratives, *Acquisition of Japanese as a Second Language*, 2, 68-102.
- 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*, Unpublished doctoral dissertation, University of Arizona, AZ.
- Shirai, Y. (1991) *Primacy of aspect in language acquisition: Simplified Input and prototype*, Unpublished doctoral dissertation, University of California, LA.
- Shirai, Y. (1992) Conditions on transfer: A connectionist approach, *Issues in Applied Linguistics*, 3, 91-120.
- Shirai, Y. (1993) Inherent aspect and acquisition of tense/aspect

- morphology in Japanese, In H. Nakajima & Y. Otsu (Eds.), *Argument structure: Its syntax and acquisition*, Tokyo: Kaitakusya, 67-82.
- Shirai, Y. (1995) Tense-aspect marking by L2 learners of Japanese, In D. MacLaughlin & S. McEwen (Eds.), *BUCLD 19: Proceedings of the 19th annual Boston University Conference on Language Development*, Somerville, MA: Cascadilla Press, 575-586.
- Shirai, Y. (1998) The emergence of tense-aspect morphology in Japanese: Universal predisposition?, *First Language*, 18, 281-309.
- Shirai, Y. (2000) The semantics of the Japanese imperfective -teiru: An integrative approach, *Journal of Pragmatics*, 32, 327-361.
- Shirai, Y. (2002a) The aspect hypothesis in SLA and the acquisition of Japanese, *Acquisition of Japanese as a Second Language*, 5, 42-61.
- Shirai, Y. (2002b) The prototype hypothesis of tense-aspect acquisition in second language, In R. Salaberry & Y. Shirai (Eds.), *The L2 acquisition of tense-aspect morphology*, Philadelphia: John Benjamins, 455-478.
- Shirai, Y. (2004) A multiple-factor account for the form-meaning connections in the acquisition of tense-aspect morphology, In J. Williams, B. VanPatten, S. Rott & M. Overstreet (Eds.), *Form-meaning connections in second language acquisition*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 91-112.
- Shirai, Y. & Andersen, R. (1995) The acquisition of tense-aspect morphology: A prototype account, *Language*, 71, 743-762.
- Shirai, Y. & Kurono, A. (1998) The acquisition of tense-aspect marking in Japanese as a second language, *Language Learning*, 48, 245-279.
- Slobin, D. (1973) Cognitive prerequisites for the development of grammar, In C. Feaguson & D. Slobin (Eds.), *Studies of child language development*, NY: Holt, Reinhart & Winston, 175-208.
- Smith, C. (1991) *The parameter of aspect*, Dordrecht: Kluwer Academic.
- Sugaya, N. & Shirai, Y. (2004) The acquisition of the imperfective aspect marker by L2 learners of Japanese: Universals vs. L1 transfer, *Comparative Research for a Developmental Index for first and second language of Japanese and English*, Grant-in-Aid for Scientific Research (B) 13410034 (OTOMO Kiyoshi), 239-256.
- Taylor, J. (1995) *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*, 2nd edition, Oxford: Clarendon Press. (辻幸夫(訳)1996『認知言語学のための14章』紀伊國屋書店)
- Tode, T. (2003) From unanalyzed chunks to rules: The learning of the English copula be by beginning Japanese learners of English, *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41, 23-53.
- Tomasello, M. (2000a) Do young children have adult syntactic competence?, *Cognition*, 74, 209-253.
- Tomasello, M. (2000b) First steps toward a usage-based theory of language acquisition, *Cognitive Linguistics*, 11, 61-82.
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vendler, Z. (1967) *Linguistics in philosophy*, Ithaca, NY: Cornell University Press.
- von Stutterheim, C. & Klein, W. (1987) A concept-oriented approach to second language studies, In C. W. Pfaff (Ed.), *First and second language acquisition processes*, Cambridge, MA: Newbury House, 191-205.
- Weinert, R. (1995) The role of formulaic language in second language acquisition: A review, *Applied Linguistics*, 16, 180-205.
- Wong-Fillmore, L. (1976) *The second time around: Cognitive and social strategies in second language acquisition*, Doctoral dissertation, Stanford University.
- Wong-Fillmore, L. (1979) Individual differences in second language acquisition, In C. J. Fillmore, D. Kempler & W. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior*, New York: Academic Press, 203-228.
- Wray, A. (1999) Formulaic language in learners and native speakers, *Language Teaching*, 32, 213-231.
- Wray, A. (2000) Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice, *Applied Linguistics*, 21, 463-489.
- Wray, A. (2002) *Formulaic language and the lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press

すがや なつえ／聖学院大学 非常勤講師
letonatsu@yahoo.co.jp

An overview of the acquisition of the aspect morphology in Japanese as a second language

SUGAYA Natsue

Abstract

The purpose of this paper is to summarize the acquisition research in Japanese aspect marker *-te i ru* and to suggest further investigation. First, I outline the tense-aspect system of Japanese and then review the previous research. The review includes, firstly, studies on the Aspect Hypothesis, which predicts the relationship between the acquisition of tense-aspect morphology and inherent semantics of verbs and secondly, studies on the acquisition order investigating the various meanings of *-te i ru*. Further, I summarize the recent study that addressed the issue of the effect of L1. It is suggested that multiple factors, such as inherent aspect, the various meanings of *-te i ru*, learners' L1 and Japanese proficiency, influence the acquisition of *-te i ru*. In addition, it is found that learners of Japanese memorize particular verbs in *-te i ru* form, which indicates that the rote-learning plays a more significant role in the acquisition of Japanese aspect morphology than expected.

【Keywords】 *-te i ru*, inherent aspect, chunk, verb morphology, effect of L1

(Seigakuin University)