

Task-based language teaching (TBLT) における 動詞形態素の習得⁽¹⁾

— テンス・アスペクト仮説からの考察 —

鈴木 夏代

概要

本稿は、タスク中心教授法 (TBLT: Task-based language teaching) を用いた3つの動詞の形態素の習得効果を調べた実験データ⁽²⁾をもとに、動詞に添加される2つの拘束形態素 (bound morpheme) (単純過去形 'ed', 進行形 'ing') の習得についてテンス・アスペクト仮説 (Tense-Aspect Hypothesis, Andersen & Shirai, 1994; Shirai & Andersen, 1995) の検証を行う。この理論は、「初期の第二言語学習者の時制 (tense) や相 (aspect) の形態素の習得は、動詞がもつ固有の語彙アスペクト (inherent lexical aspect) と関係する」という仮説に基づく。つまり動詞の語彙アスペクト (lexical aspect) が完了相か未完了相か、静的か動的かなどによって、過去形や進行形の動詞形態素が結びつきやすい語彙アスペクト群とそうでないものがあること、さらにそれが習得とどう関わっているのかが調査研究されている。本稿は、テンス・アスペクト仮説に基き、先の実験データで動詞の形態素の学習の伸びに違いがあったことに着目し、形式 (form) と意味 (meaning) との関わりについて考察を深める。TBLT では、学習者の意識をコミュニケーション上、話の内容や意味に向かわせるため、教師が形態素の使用の誤りを暗示的にフィードバック (e.g., recast) する際でも、学習者は咄嗟に文法上の誤りを指摘されたことに気付きにくい⁽³⁾。このようなタスクを通じた相互作用を行うなかで、学習者は、どのように形式と意味とを結びつけながら言語を習得してゆくのだろうか。その習得プロセスを精査することは必要かつ今後の指導上の工夫を考える上でも有益である。

まず文法範疇としての動詞の「時制」と「相」のそれぞれの定義、両者の関係性を確認し、つぎにテンス・アスペクト仮説研究の経緯と動向について紹介する。最後に、テストで使った15個の動詞とTBLTで扱った44個の動詞を語彙アスペクトの観点から4分類し、分類ごとに正しく発話できた数をもとに統計処理を施し、タスク活動で使った動詞の頻度との関係も併せて、テンス・アスペクト仮説の検証を行う。少ないデータ量の中で、過去形については、ほぼ仮説通りの結果を得た。

1. はじめに

1.1 動詞の時制と相

動詞にかかわる文法範疇のなかには「時制」と「相」とがある。時制の概念は諸言語にあるが、

言語の中には、現在、過去、未来という3つの時制の区別がはっきりあるものと、ないものとがある。時制はある出来事の時間帯を示す範疇であり、提示された状況 (situation) の時間を発話の瞬間 (moment) に関係づける (Comrie, 1976/1988)。一方、相とはある出来事をどのような様相で捉えるかということに関する範疇で、物事の起点を表す前望相 (prospective aspect), 継続相 (durative aspect), 完了相 (perfective aspect) がある。英語で例えると、be (going) to (future tense), be -ing (present tense), have -en (past tense) という時制範疇と対応させることができる (Ikegami, 1981)。しかし、時制と相とは、両者に対応関係があるが、本来、異なる概念を表す、異なる文法範疇である。時間を扱う言語形式を使う場合、ある出来事が時間的に現在に属するか過去に属するかの区別が問題となることもあれば、その区別が問われないこともある⁽⁴⁾。そこで時制と相との意味上の関係は、次のように理解することができる。時制は、ある状況を、現在、または別の時点を基準として位置づける指示的機能をもつ。これに対し相が指示する時間は、状況の外に流れる時間には関係なく、あくまでも、ある状況の内部に限定された時間構成、すなわち時間の流れの内部の一貫性、整合性に立脚している。たとえば *John was sleeping when I entered.* において、「私の入室」が「ジョンの睡眠」の中に時間的に位置づけられる。この情報を伝えるのは、単に、ふたつの動詞の「形」であるように思えるかもしれないが、実は、これは、状況の内部的な時間構成を動詞の形がどうとらえているか、ということの副次的結果として特定されるのに過ぎない。この場合「はいる」という動作は内部に時間的構成をもたない、ひとつのまとまった出来事として提示されている、という意味において完了相の意味をもつが、「ジョンが眠っている」という状況は、特定の状況の時間構成の枠内においてとらえられる未完了相の意味をもつ。このように時制と相の違いは、時制が状況を時間の中に位置づける (situation-external time) のに対し、相はひとつの状況の内的な時間構成 (situation-internal time) にかかわっている点にある (Comrie, 1976)。

1.2 相の分類

相は、大別して4つのタイプに分けられる (Comrie, 1976/1988)。①話者の視点から事象の外から全体を観察するのが完了相 (e.g., *Suddenly he realized what was happening.*), 事象の内側から進行中の事象を観察するのが非完了相 (e.g., *He's slowly realizing what's happening.*) ②事象の語彙的意味として現れる時間的性質が限界か非限界か (e.g., *John is making a chair, John is singing.*) などにより分類される相、③事象展開を開始、真中、終結の時点で区別する相 (e.g., *I became king, I was reigning, I reigned for ten years.*) ④反復や習慣など事象の複数生起に関する相 (e.g., *He used to sit for hours on end.*) である。Vendler (1967) は、②の事象の語彙的意味に注目し、動詞に固有の意味と文中の他の要素とが相俟って表される基本的な性質を語彙アスペクトとしてみなし、動詞のタイプを *activity* (動的), *state* (静的), *achievement* (限界性の有無), *accomplishment* (完結点の有無) の4つに分類した。動的な性質をもつ動詞は *walk, run, laugh*, 静的な性質をもつ動詞は *be, have, love*, 限界性のある動詞は *reach the peak, notice something, break stick*, 完結点をもつ動詞は *run a mile, paint*

a house, build a bridge, などがあげられる (Salaberry & Shirai, 2002)。また英語の動詞は、記述される状況に明らかな終結がある場合の限界動詞 (telic verb: e.g., make (something), kick) と非限界動詞 (atelic verb: e.g., look, sing) とを区別するが (Crystal, 1991), 限界動詞が state にある範疇の動詞であっても完了相になることもあれば, 非限界動詞が achievement にある範疇の動詞でも不完了相になることもあり, その判断は副詞など文中の他の要素との関係によって意味合いが定まる (Salaberry & Shirai 2002)⁽⁵⁾。このように動詞の分類は, 動的な場面 (dynamicity), 持続性 (durativity), 限界性 (telicity) の観点からも分類される (Comrie, 1976/1988; Andersen, 1989; Smith, 1991) (表 1)。

表 1 語彙アスペクトのタイプ

	States	Activities	Accomplishments	Achievements
dynamic/stative	stative	dynamic	dynamic	dynamic
durative/punctual	durative	durative	durative	punctual
telic/atelic	atelic	atelic	telic	telic

2. テンス・アスペクト仮説の研究

2.1 動詞形態素の習得

単純過去形と過去進行形の形態素習得の研究から, 形式上不規則に変化する過去形の習得よりも形式的にも音声的にも目立つ過去進行形の習得の方が早いとされるが (Salaberry, 1999), Baley (1989) は, 意味が複雑であっても過去形の早期習得が可能であることを明らかにし, 意味との密接な関係性の中で学習者がどのようにして動詞に添加される拘束形態素を用い, 意図や概念を表現するのか, について量的質的アプローチによって研究を行った。学習者の中間言語は, 主に語用論上の意味, 語彙, 形態素の意味の三段階を経て広がるとされている (Bardovi-Harlig, 1999)。つまり, 初級学習者は時を表す副詞 (句) (now, then, usually, yesterday, all day) をたよりに動詞の形態素の使い分けができるようになった後, 副詞 (句) に頼らず次第に時制を表す形態素が使えるようになる (Bardovi-Harlig, 1992; Meisel, 1987)。しかし過去形態素の習得に関しては, 一旦, 副詞句に頼らず正しく過去形が使用できた後でも, やはり副詞 (句) などの指標に再び頼ることが指摘されており, 自然言語習得順序仮説から, 学習者の中間言語が定まらない表れだと説明されている (Bardovi-Harlig 1999)。

2.2 語彙アスペクトと動詞形態素の習得

中間言語が辿る習得プロセス研究では, 動詞が文法上どのような形態素と結びつきやすいのか, あるいは文のどの位置にくるのか, など機能との関わりを考えるために語用と語彙アスペクトの2つの領域から分析が行われてきた (Andersen & Shirai, 1994)。アスペクト仮説は, もともと子供の言語習得を対象に, 時制がもつ意味に着目した理論 (Bronckart & Sinclair, 1973) であるが, 初級学習者の

拘束形態素の習得プロセスにおいて、語彙アスペクトの違いが習得に影響し、時制や相の指標を習得する中で形態素の習得が可能になると考える理論である (Andersen & Shirai, 1994)。Housen (1993) と Robinson (1990) は動詞の aspect を二項対立 (e.g., stative/dynamic, punctual/non-punctual, telic/atelic) で形態素とのつながりを研究したが、Andersen (1991) は二項対立による検証は不十分だとして Vendler (1967) の 4 つのアスペクトの枠組みを用いて、各枠組みの範疇の動詞の特徴を明らかにした。一方、Andersen and Shirai (1994) や Bardovi-Harlig (1998) は、第二言語習得では、語用論と意味論の 2 つの領域が互いに関係し合うことを主張した。つまり、state は、non-dynamic な性質をもち、activity, achievement, accomplishment といった語彙アスペクトを持つ動詞とは異なることを主張した。数量化された研究から範疇間の違いが微妙ではあるものの、語彙範疇に関係なく動詞形態素の習得は起こるのか (Salaberry, 1997; Shirai & Kurono, 1998)、また学習者がどのように語彙アスペクトの範疇を認識するのか、が研究されている (Bardovi-Harlig 1998, 2002; Bergstrom, 1995; Housen, 2002)。Shirai (2002) は、テンス・アスペクトの形態素が第二言語習得で現れるパターンについて、これまでの研究で明らかになった点を以下に要約した (表 2)。

- 1) 過去形態素は、学習の当初は achievement, accomplishment の範疇にある動詞に、添加されやすいが、次第に activity, state の範疇にある動詞にも添加されるようになる。
- 2) 形態素に完了相と未完了相の区別がある言語では、完了相の過去形は、未完了相の過去形よりも早くに習得される。未完了相の過去形の形態素は、記述される状況に終着点 (terminal point) がない非限界 (atelic) 動詞 (state, activity) に添加されやすく、その後、限界 (telic) 動詞 (accomplishment, achievement) に添加されるようになる。
- 3) 進行相のある言語では、進行形の形態素はまず activity の範疇にある動詞に添加されやすく、次第に accomplishment, achievement にある範疇の動詞にも添加されるようになる。

表 2 Inherent semantic aspect と習得 (色の濃い aspect から薄い方へ習得が広がる)

	States	Activities	Accomplishments	Achievements
1. 過去形 (past morphemes)		←		
2. 完了相 (perfective)		←	Telic event/ duration	Punctual event
3. 進行相 (progressive morphemes)			→	

2.3 テンス・アスペクト形態素の習得

Bardovi-Harlig (2002) は、アスペクトのタイプを精査するため、語彙アスペクトのタイプごとの範疇内、範疇間の分析を量的に行った。データは、スペイン語の第二言語学習者を対象に、映画を見た後の会話タスクから集められ、どの範疇にどのような形態素の使用がよく現れるのかを調べた。2 つの研究から動詞形態素の出現頻度を割合で表し、範疇間の分析を行った結果、どの範疇にも

同時にさまざまな形態素が使われることがわかった。また、語彙アスペクトが学習者からどう認識されるのか、という疑問に対して、Robinson (1995) は4つの熟達度別のグループで口頭インタビューを行った結果、achievement や accomplishment を表す出来事 (event) を示す動詞に対しては過去形態素が添加される頻度が最も高く、さらに、過去形態素の使用頻度は、熟達度の差に関係なくどのグループでも増えることがわかった。過去形態素が、achievement や accomplishment の動詞に添加された後に activity と state の動詞にも添加される頻度が増えていったこと、また進行形が activity の動詞と共に使用される頻度が最初から高かったことからテンス・アスペクト仮説を裏付けた。また Bardovi-Harlig (1998) が英語学習者を対象に行った過去形態素について筆記と口頭の3つの研究結果の素点を割合で換算してアスペクトタイプ間で比較したところ、熟達度の低いグループは語彙アスペクトをたよりに形態素を使用するという仮説が実証された。一方、熟達度の高い2つのグループでは仮説に反し、過去形の使用に activity を表す動詞が多く現れた。このことは accomplishment と分類されている動詞が durative events を表すものとして多くの学習者に認識されていたことから durative events が1つの出来事として認識されるとき、activity を表す動詞に過去形態素が添加されやすくなると説明している。そのほか、カタロニア語を学習するアメリカ人学習者の過去形態素の習得を調べたところ、achievement や accomplishment などの telic な性質を持つ動詞に添加された後に、activity や state を表す atelic な動詞に添加された (Comajoan, 2006)。ポルトガル語を母語とする英語学習者のブラジル人を対象にした実験では、進行形態素が stative な動詞に多く添加し、過去形態素が achievement や accomplishment を表す動詞にあまり添加されなかった研究もある (Finger, 2001)。Salaberry (2002) の研究では、中級、上級のスペイン語学習者を対象に3つの動詞のタイプごとに (stative, telic, atelic events) 完了相と未完了相の動詞との習得を調べ、「中間言語が語彙アスペクトの習得を経て時を示す指標の習得に至る」とする仮説が上級学習者のグループによってのみ実証された。この結果については、指導上の影響、母語の影響 (L1 transfer)、インプット方法などの要因が関係することが考えられている。同様に、スペイン語、中国語を母語とする大人の英語学習者の場合は、仮説とは逆に、時制の習得の方が相の習得よりも容易であったことは、母語が影響したためだと考えられている (Ortega, 2007)。Hong (2009) は、香港の中学校の英語学習者に過去形の習得について語彙アスペクトの役割と母語の影響との関係を調べたところ、過去形態素は非限界動詞 (state, activity) に添加されやすかったが、activity の動詞に過去形態素が最も添加されにくかった。また4つの語彙アスペクトタイプの中で、動詞が原形で最も頻繁に使用されたことについて、広東語では動詞の屈折がアスペクトを示す指標の有無で決まることから、母語の影響を示唆した。動詞の語彙アスペクトと拘束形態素の習得に強い関係性があることから、Sugaya and Shirai (2007) は、日本語の学習者を対象に「—ている」という進行相について筆記テストで調べた。その結果、母語に関係なく熟達度の低い学習者は、activity の動詞に進行形態素をよく用いることが分かったが、このことを仮説として口頭テストを行ったところそれは立証できなかった。つまり習得パターンを形成する上でこそ母語の影響が考えられるが、学習者の熟達度のレベル、タスクの複雑さによってアスペクト仮説が予

測する形式と意味の構築には、母語以外のさまざまな要因が影響することを示唆した。

3. テンス・アスペクト仮説の検証

3.1 研究課題 (Research questions)

- (1) 過去形態素は、学習の経過とともに **accomplishment** や **achievement** を表す動詞から **activity** を表す動詞に添加される頻度が高まるか。
- (2) 進行形態素は、学習の経過とともに **activity** を表す動詞から **accomplishment** や **achievement** を表す動詞に添加される頻度が高まるか。
- (3) 上記 (1) (2) の結果は、TBLT (鈴木, 2010) で扱われた動詞のアスペクトタイプの頻度 (インプット量) と関係があるか。

3.2 調査方法と分析

先に、日本の私立大学附属中学校3年生を対象に、強調表示を使用した暗示的な方法で3つの動詞形態素の習得 (現在進行形, 単純過去形, 三人称単数現在形) を調べた実験での事前, 事後, 遅延の口頭テストの結果をテープに録り, 文字化したデータを使用 (鈴木, 2010)。参加者は1クラス19名の初級英語学習者で、動詞の過去形, 進行形の扱いにまだ混同がみられた。通常授業時間のうち約20分をTBLTに充て週3回10週間の実験を行った。目標の形態素を使用したインタビュータスク, ロールプレイタスク, クラスルームサーベイトタスクの最中に教師がフィードバックを与えながら毎回数グループずつの発話を録音した。事前テストは実験開始の1週間前, 事後テストは実験終了後1週間後, 遅延テストは4週間後に行い, 録音した記録を全て文字化した。分析にあたり, 各テストで扱った過去形と進行形の動詞15個を⁽⁶⁾, 4つの語彙アスペクトに分類 (**state**, **achievement**, **accomplishment**, **activity**) した。各アスペクトタイプの正解数を集計し素点を出した後, 出題数が異なるアスペクトタイプ間で比較するため, 総発話数のうち正しく発話できた正答数を割合で示した。分類結果から **activity** と **achievement** の2つのタイプの比較が可能であったため, それぞれの正答比率を過去形, 進行形について図1と図2のグラフで示した。さらに, その正答数をもとに統計処理 (カイ二乗検定) を行い, **activity** と **achievement** の動詞に添加された形態素の使用の頻度に有意差があるかを調べ, テンス・アスペクト仮説を検証した。またTBLTで使用した44個の動詞の頻度についても統計処理を行い, その頻度 (インプット量) が動詞形態素の使用に関係があるかを考察した。

4. 調査結果

4.1 過去形の動詞形態素習得と語彙アスペクト

過去形態素を扱った問題数を4つのアスペクトタイプに分類したところ, そのほとんどが **activity** と **accomplishment** の動詞であったため, この2つの分類結果をもとに検証した。発話数は, 被験者が同じ表現を繰り返した場合も素点に数え表3に示した⁽⁷⁾。また2つのアスペクトタイプを比較し,

activity と accomplishment の動詞の正答率を比較し、それぞれ事前から遅延テストまでの全 16 週間の正答率比を 100% で示し (表 3)、その時間的推移を図 1 のグラフで示した。この結果、過去形態素の習得は、activity と accomplishment の動詞の正答率がほぼ同じで、accomplishment に添加される過去形態素の頻度が 12 週後に伸びるが、16 週間後にはやや下がった。しかし事前テストと比べると過去形態素の習得が accomplishment から activity へ広がったことが窺える。この結果は、テンス・アスペクト仮説が「過去形態素は、完了相の動詞、つまり accomplishment や achievement といった意味をもつ動詞に添加されやすい」とする主張と重なる。表 3 から activity と accomplishment の動詞を比べると、accomplishment の動詞の正答率の方が高く (77%)、その後減るが、activity の動詞の正答率が事前テスト段階よりも上がっている (42%)。一方で、事後テストの段階でも accomplishment の動詞は 86% まで伸び、activity の動詞は一旦下がっている (14%)。16 週間後の遅延テストの段階で activity を表す動詞の形態素習得が、序々に伸びたことが窺える。また、統計処理の結果から、activity と accomplishment の動詞に添加された過去形態素の数は、事前テストでは有意差傾向 ($\chi^2 = 3.77, df = 1, p = .052$)、事後テストでは有意差 ($\chi^2 = 7.14, df = 1, p = .008$) があった。しかし、遅延テスト段階で有意差が生じなかった ($\chi^2 = 4.74, df = 1, p = .491$) ことは、学習者が activity の動詞の過去形の使い方を学習したと推測される。つまり、2 つの異なる語彙アスペクトの動詞に過去形態素が使用できるようになったと考えられる。

表 3 アスペクトタイプの過去形態素の正しい発話数* () 内は activities と accomplishments の正当比率

	States	Activities	Accomplishments	Achievements
事前テスト	0	3 (23%)	10 (77%)	0
事後テスト	0	2 (14%)	12 (86%)	3
遅延テスト	0	8 (42%)	11 (58%)	0

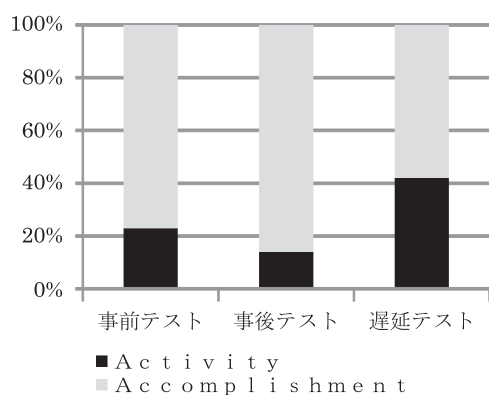


図 1 過去形態素の activities と accomplishments の正答比率と推移

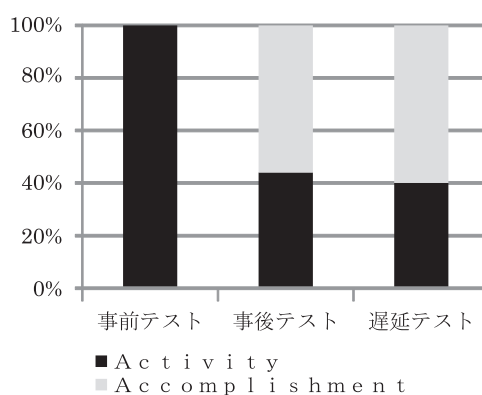


図 2 進行形態素の activities と accomplishments の正答比率と推移

4.2 進行形の動詞形態素習得と語彙アスペクト

事前テストでは、進行形態素は語彙アスペクトが **activity** を表す動詞に添加される頻度がほぼ同じであったが、12 週間後の時点では **activity** と **accomplishment** を表す動詞の両方にほぼ同数添加されることが明らかになり ($\chi^2 = .11$, $df = 1$, $p = .739$), 16 週間後の遅延テストでも同じ傾向がみられた ($\chi^2 = .60$, $df = 1$, $p = .439$)。図 2 で示すとおり、**accomplishment** を表す動詞に進行形態素を用いるようになるまでの期間は、過去形に比べて短期間で、かつ半数以上の割合で顕著に伸びた。表 4 から **accomplishment** の進行形態素は事前テストの段階では全く現れなかったが、遅延テストまでに 60% の正答率まで伸びたことが分かる。このことから **activity** と **accomplishment** の動詞の形態素の習得が同時に伸びたことが窺え、この結果はテンス・アスペクト仮説と必ずしも一致しなかったとも言える。

表 4 アスペクトタイプの進行形態素の正しい発話数* () 内は activities と accomplishments の正当比率

	States	Activities	Accomplishments	Achievements
事前テスト	0	1 (100%)	0 (0%)	0
事後テスト	0	4 (44%)	5 (56%)	0
遅延テスト	0	6 (40%)	9 (60%)	0

4.3 研究課題 (1) (2) の結果と TBLT のタスクで使用した動詞のアスペクトタイプの頻度 (インプット量) との関係

44 個の動詞のアスペクトタイプの数と、絵を見て描写するタスクで正しく発話できた形態素の素点をまとめた結果、過去形と進行形とも **accomplishment** を表す動詞が **activity** の動詞よりも多く使用された (表 5)。過去形態素については、統計処理の結果から TBLT で **accomplishment** の動詞が使用される頻度が **activity** の動詞よりも多く、両者に有意差があった ($\chi^2 = 5.33$, $df = 1$, $p = .021$) にも関わらず、(1) の事後テスト結果で **activity** の動詞にも過去形態素が添加される頻度が増えたことは、インプットの量の影響があったとは考えにくい。また、進行形態素については、2 つの動詞が TBLT で使用された頻度に差がなく、事後、遅延テストでも有意差はなかった ($\chi^2 = .333$, $df = 1$, $p = .564$) ため、**activity** から **accomplishment** へと習得が及んだかについては、統計的な実証はできなかった。

表 5 Task-based language teaching で用いた動詞の各アスペクトタイプの頻度* () は総数

Aspect class Morphemes	States (7)	Activities (14)	Accomplishments (21)	Achievements (2)
過去形 'ed'	0	2	10	0
進行形 'ing'	0	5	7	0

5. 考察

限られたデータ数にもかかわらず、過去形態素が最初 *accomplishment* を表す動詞から序々に *activity* を表す動詞の習得に広がったこと、また進行形態素については *activity* から *accomplishment* へと広がった結果は、テンス・アスペクト仮説が実証されたように思われる。しかし、今回の実験データはもともとテンス・アスペクト仮説を検証することを目的にデザインされた研究ではなかったため、とくに4種類あるアスペクトタイプのうち、主に対局にある2種類のアスペクトについてのみの検証にとどまった。とはいえ、先の別目的の実験結果を、より詳しく調査分析する上では今回の検証は少なからず示唆を与えてくれる。

まず語彙アスペクトの分類について、*accomplishments* と *activities* のどちらの範疇に入る動詞なのかを判断する難しさがあった。Robinson (1995) が指摘しているとおり、両者はともに *active/durative* な意味合いをもっており、*accomplishment* の動詞を *durative events* として捉えるときは *activity* の動詞とみなすこともありうるからである。本実験の事前テストでは、*activity* と *accomplishment* の動詞の出題がほぼ同数と判断されたが、図1から明らかなように、過去形態素について見ると *activity* よりも *accomplishment* を表す動詞とともに使用される頻度が多くなる結果となった。また動詞形態素の習得は Bardovi-Harlig (1999) の指摘によれば、初級学習者は最初副詞 (句) を手がかりにするというが、この調査では絵を見て描写するタスクで過去形や進行形の異なる形態素の使用を促すために副詞 (句) の表示を用いている。副詞 (句) とともに用いやすい動詞がやはり過去形では *accomplishment* であって、進行形では *activity* だったのだろうか、副詞 (句) が動詞形態素の習得に与える影響についてはまた別の機会の調査に委ねたい。

また、TBLT で扱った動詞の語彙アスペクトを分類したところ、タスク活動で使用された動詞の多くが *accomplishment* だったことは、過去形 (10)、進行形 (7) で使用された回数のなかで、*accomplishment* を表す動詞が *activity* を表す動詞よりも多く使用され、事後テスト段階でも *accomplishment* を表す動詞が過去形態素とともに現れる回数が多かった結果は、インプットの頻度の影響があったと考えられる。しかし、遅延テスト段階において *activity* の動詞にも過去形の使用が増えたことは、やはり仮説と一致する。一方、進行形については *activity* と *accomplishment* を表す動詞が扱われた回数に差がなかったにも関わらず、事前テスト段階で *activity* の動詞に正しく進行形態素が使用され、その後インプットの頻度の影響に関係なく *activity* と *accomplishment* の動詞に、ほぼ同時に進行形態素の使用が結びついたことは、テンス・アスペクト仮説と一致しなかった。

6. まとめ

- (1) 過去形態素の習得は、*accomplishment* を表す動詞を経て *activity* を表す動詞の習得へと広がるという習得プロセスを予測したテンス・アスペクト仮説の主張と調査結果が合致した。
- (2) 進行形態素の習得は、*activity* を表す動詞から始まり、*accomplishment* を表す動詞に移行すると

いうテンス・アスペクト仮説は立証できなかった。

- (3) TBLT で扱ったアスペクトタイプの頻度と学習測定の結果から、TBLT で使用した動詞の頻度、すなわちインプット量に関係なく、少なくとも過去形態素は語彙アスペクトと結びつくことがわかった。

最後に、今回の調査から形式と意味のマッピングについて詳細に調べるまでに至らなかったが、今後は言語に内在する意味作用の可能性を調べるために、たとえば副詞 (句) を用いた習得ステージについて検証するなど、中間言語が辿る習得メカニズムについてさらに調べる必要性がある。

注(1) 本稿は、第 16 回国際応用言語学会 (2011 年 8 月於北京) で発表した内容を加筆訂正したものである。

(2) 詳細は鈴木 (2010) を参照

(3) Audio-transcription データ (鈴木, 2010) から、学習者の誤った発話から recast を経て uptake に至るまでの所用時間が、平均約 8 秒かかったことは、何を正されているのかに気付くまでに時間を要したことが窺える。

(4) 日本語の助動詞「タ」は、例えば、探しものがみつかった時、「アッタ」というが、英語では Here it is! と現在形を使用する。同様に、「バスが来た」vs “There comes the bus!” というように日本語では確認に近いことに「タ」を使用し、単純過去の意味で用いられないこともある (Ikegami, 1981)。

(5) たとえば、“to feel dizzy” (めまいがする) という表現で使われる動詞は “Suddenly she felt dizzy” (突然彼女はめまいを起こした) という表現のなかで achievement の領域としてとらえられるが、“All afternoon she felt dizzy.” (午後はずっとめまいがしていた) という表現では state としてとらえられる。

(6) () 内の数字は動詞の種類数—activities (6), states (0), achievements (1), accomplishments (8)

(7) 重複数も含めたことによって習得の可否判断があいまいになるが、‘ed’ または ‘ing’ の形態素がどの動詞に添加しやすいかを単純に調べるために、何度か発話したものも含めて総発話数に対する割合で示すことにした。

引用文献

- 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* (pp. 305–324). Amsterdam: Benjamins.
- Andersen, R. W., & Shirai, Y. (1994). Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 133–156.
- Bardovi-Harlig, K. (1992). The use of adverbials and natural order in the development of temporal expression. *IRAL*, 30, 4, 299–320
- Bardovi-Harlig, K. (1998). Narrative structure and lexical aspect: Conspiring factors in second language acquisition of tense-aspect morphology. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 471–508.
- 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. (2002). Analyzing aspect. In Salaberry, R. and Shirai, Y. (Ed.). *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*. (pp. 130–154). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bardovi-Harlig, K. & Bofman, T. (1989). Attainment of syntactic and morphological accuracy by advanced language learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 17–34.
- Bayley, R. (1994). Interlanguage variation and the quantitative paradigm: past tense marking in Chinese-English.

- In Tarone, E. E., Gass, S. M., & Cohen, A. D. (Ed.). Research methodology in second language acquisition. (pp. 157–181). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associated.
- Bergstrom, A. (1995). *The expression of past temporal reference by English-speaking learners of French*. Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University, State College, PA.
- Bronckart, J. P., & Sinclair, H. (1973). Time, tense, and aspect. *Cognition*, 2, 107–130.
- Comajoan, L. (2006). The aspect hypothesis: Development of morphology and appropriateness of use. *Language Learning*, 56.2, 201–268.
- Comrie, B. (1976). *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1988). *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. (Yamada, K., Trans.). Cambridge: Cambridge University Press. (Original work published 1976)
- Crystal, D. (1991). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Massachusetts: Basil Blackwell Ltd.
- Finger, I. (2001). The aspect hypothesis: Early development of verb morphology in L2 English. *Proceedings of the Annual Boston University Conference on Language Development* 25.1, 272–283.
- Hong, W. M. (2009). Lexical aspect and L1 influence on the acquisition of English verb tense and aspect among the Hong Kong secondary school learners. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences* 69, 12.
- Housen, A. (1993). L2 acquisition of verb morphology: A case study. In B. Kettemann & W. Wieden (Eds.), *Current issues in European second language acquisition research*. Tobingen: Gunter Narr.
- Housen, A. (2002). The development of Tense-Aspect in English as a second language and the variable influence of inherent aspect. In Salaberry, R. and Shirai, Y. (Ed.). *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*. (pp. 155–197). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ikegami, Y. (1981). 'Suru' to 'naru' no gengogaku. Tokyo: Taishukan publisher.
- Klein, W. (1994). Learning how to express temporality in a second language. In A. Glacalone Ramat & M. Vedovelli (Eds.), *italiano: Lingua seconda/lingua straniera* (pp. 227–248). Rome: Bulzoni.
- Meisel, M. (1987). Reference to past events and actions in the development of natural language acquisition. In C. W. Pfaff (Ed.), *First and second language acquisition process* (pp. 206–224). Rowley, MA: Newbury House.
- Ortega, R. M. (2007). The acquisition of tense and aspect features in second language English by native speakers of Spanish and Chinese. *Dissertation Abstracts International, C: Worldwide* 68, 2, 394.
- Robinson, R. (1990). The primacy of aspect: Aspectual marking in English interlanguage. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 315–330.
- Robinson, R. (1995). The aspect hypothesis revisited: A cross-sectional study of tense and aspect marking in interlanguage. *Applied Linguistics*, 16, 344–370.
- Salaberry, R. (1997). *The grammaticalization of hypotheticals*. Unpublished manuscript for the Seminar in Second Language Acquisition at Indiana University, Bloomington.
- Salaberry, R. (1999). The acquisition of English past tense in an instructional setting. *System*, 28, 135–152.
- Salaberry, R. (2002). Tense and aspect in the selection of Spanish past tense verbal morphology. In Salaberry, R. & Shirai, Y. (Ed.). *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*. (pp. 398–415). Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Shirai, Y. & Anderse, R.W. (1995). The acquisition of tense-aspect morphology. *Language*, 71, 743–762.
- Shirai, Y. & Kuruno, A. (1998). The acquisition of tense-aspect marking in Japanese as a second language. *Language Learning*, 48, 245–279.
- Shirai, Y. (2002). The prototype hypothesis of tense-aspect acquisition in second language. In Salaberry, R. and Shirai, Y. (Ed.). *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*. (pp. 455–478). Amsterdam/Philadelphia: John

Benjamins Publishing Company.

Sugaya, N. & 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. 1-38.

鈴木夏代 (2010) 「コミュニケーションな授業における Textual Enhancement の効果」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊 17 号-2

Vendler, Z. (1967). Verbs and times. In Z. Vendler (Ed.), *Linguistics and philosophy* (pp. 97-121). Ithaca, NY: Cornell University Press.