

# 認知言語学・用法基盤モデルの 誕生の背景からみる特徴と 第二言語習得研究への応用

橋本 ゆかり

## 1. はじめに

第一言語 (L1) 習得と第二言語 (L2) 習得研究は、それぞれ別分野として研究が進められているが、そもそも人間がどのように言語を獲得するのかという基本のメカニズムは、L1、L2 習得に共通すると考える。L2 習得のプロセスとメカニズムを追究するためには、人間がどのように言語を習得するのかといった L1 習得の基礎知識を踏まえるべきではないだろうか。

近年、英語の L1 習得研究において、認知言語学の用法基盤モデル (Langacker 1998 など) が提唱され、生成文法<sup>1</sup>のアプローチに相對する 2 大柱になりつつある。用法基盤モデルの提唱者の 1 人である Tomasello は、チンパンジー、オラウンター、ゴリラといった大型類人猿の知性に関する研究を行い、こういった霊長類との比較を行うことで人間の言語を生み出す能力について解明を試みている。

用法基盤モデルの考え方は、言語を実際に聞いたり使用したりすることで習得が進むというものである。Tomasello (2003) は、「パターンの発見」と「意図の読み取り」という認知スキルにより言語が習得されると指摘する。子どもは、「意図の読み取り」から言葉の意味を学習し、「パターン発見」から形式を学び、意味と形式のマッピングを行う。「意図の読み取り」は、対話者と同じ対象物を見て、そこで発せられた言葉 (形式) の意味を理解するという共同注視 (joint attention)<sup>2</sup>から始まる。このように、

<sup>1</sup> Chomsky の言語学の理論。人間は普遍文法 (UG) を生得的に備えており、言語に触れると瞬時に習得するという考えに基づく。

<sup>2</sup> 視線や指さしにより対話者と同じ対象物を見て理解すること。例えば、親、子ども、対象物といった 3 者関係では、親が対象物を指して「りんご」と言った場合、子どもは親の意図を理解し「りんご」の形式と意味を学習する。

用法基盤モデルは、現実の世界で行われる人間同士のコミュニケーションを重視し、社会語用論的アプローチを採り入れているのである。

本稿では、2 つの観点から議論を進める。第一は、用法基盤モデルとはどのような言語習得理論なのか、他の理論とどういった点で異なるのかということ、用法基盤モデル誕生の背景を説明することで明らかにする。第二は、用法基盤モデルを L2 習得研究にどのように応用できるのかについて述べる。

## 2. 用法基盤モデル誕生までの歴史的背景

まずは、用法基盤モデルとはどのような理論なのかを言語習得に関する理論の変遷から説明する (Tomasello 2003 参照)。用法基盤モデル誕生に至るまでどのような経緯があったのだろうか。

### 2. 1 幼児の言語習得に関する研究—1950 年代初頭から 1960 年代

1950 年代初頭から 1960 年代にかけて、幼児の言語獲得に関する研究がいくつか報告される。その代表例として挙げられるのが、Braine (1963) の軸文法である。これは、子どもが発話の分布分析を行い、1 つの語 (軸語) と様々な語を結合させるというものであった。軸文法では、次のような文型が報告された。

- |   |           |                                    |
|---|-----------|------------------------------------|
| ① | Pivot + O | 例) More juice. More milk.          |
| ② | O + Pivot | 例) Juice gone. Mommy gone.         |
| ③ | O + O     | 例) Ball table. Mommy sock. 軸語が無い結合 |

ところが、この軸文法において問題が指摘された。それは、(1) 同じ軸語を同じ位置で使用するわけではない、(2) 2 つの軸語を使用することがある、(3) 文型③は規範的でない、であった。つまり、子どもがどのように大人の統語カテゴリーに辿り着くのが不明であるという問題であった。

### 2. 2 大人の言語モデルの適用—1960、1970 年代

1960 年代から 1970 年代になると、大人の言語モデルを子どもの言語獲得のデータへ適用するという研究がなされるようになった。その代表例は、生成文法、格文法<sup>3</sup>、生成意味論<sup>4</sup>などである。しかしながら、子どもが大人の文法を用いているという根拠がないという指摘がなされるようになった。また、Slobin (1973) は、言語類型論的

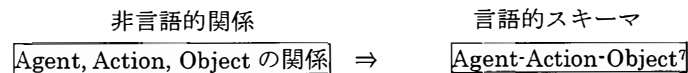
<sup>3</sup> Fillmore が提唱した言語理論。文は動詞とその深層格 (動作主、場所、道具といった格) との組み合わせによって表現されたものと見做される。

<sup>4</sup> Lakoff が提唱した理論。すべての文は意味構造から生成されると考えられている。

に多様な言語に適用可能な唯一の文法などありえないと述べた。

### 2. 3 子どもを中心に据えた言語獲得

こうした問題が指摘され、子どもを中心に据えた言語発達理論に再び戻る動きが現れた。それが意味関係アプローチ (Semantic relations approach) といわれるものである。これは、「基本的な統語関係は、感覚運動<sup>5</sup>認知により得られるカテゴリーと一致する」という考えに基づく。次に示すように、非言語的な関係が言語的スキーマ<sup>6</sup>へ対応し投射されるというものである。



しかし、子どもが Piaget (1952) の感覚運動カテゴリーと一致しないことも話すという事実から、具体的な意味カテゴリーから抽象的な大人の統語カテゴリーへと繋がっていくのかという問題は解決されないまま残った。

### 2. 4 大人の文法中心の考え方—1980年代

そこで、1980年代になると再び大人の文法に基づいて研究が進められるようになった。統率・束縛理論 (GB 理論)<sup>8</sup>や語彙機能文法 (LFG)<sup>9</sup>などがその代表的理論とされる。子どもの言語から大人の言語へ繋がらないという学習可能性の問題<sup>10</sup>から、元々子どもの言語と大人の言語には繋がりがあり、子どもは大人と同じ言語カテゴリーとルールを用いているという言語生得説が主張されるようになる。Chomsky の普遍文法がこれに相当する。しかしながら、ここでも問題が浮かび上がった。それは、言語間にバリエーションがあり発達途上に差異性があるのはなぜなのか、そして抽象的で一定の普遍文法を個別の言語構造にどのようにあてはめていくのかという疑問であ

<sup>5</sup> 自分が行う身体的活動から外界について知るようになる。たとえば、やりとりゲームをして行為主と行為の受け手といった文法的役割について子どもは学習する。

<sup>6</sup> 抽象化され一般化された知識、概念。

<sup>7</sup> Possessor-Possessed、Object-Location、Object-Attribute など同様に考えられる。

<sup>8</sup> 言語の能力を原理とパラメーターから説明する理論で、Chomsky が 1980 年代に展開した文法理論。

<sup>9</sup> 生成文法の一環。言語を多次元構造からなるものと看做す。

<sup>10</sup> どのようなインプットでどのようなメカニズムで規則を学ぶのが問題となり、この問題が解決できれば学習可能性があるという。学習可能性がない場合、学習者が規則を学ぶという仮定が間違っており、その規則そのものが間違いであるか、あるいはその規則はインプットではなく生得的な知識に基づいているということになる。

った。

このような経緯を経て、やはり子どもの言語は大人の言語とは違うのではないかという考えに落ち着いたのである。

### 2. 5 課題から生まれた用法基盤モデル

それぞれの理論では、次の点が疑問視された。軸文法では子どもが大人の発話から抽象化を行う、生成文法的アプローチ (形式文法) では最初から大人の抽象的な言語知識をもっている、意味関係アプローチでは意味的認知的抽象から言語獲得を始めることを前提としていたことである。これらの課題を解決するために、発達心理学の知見を包含した用法基盤モデルのアプローチが誕生したのである。用法基盤モデルに基づく言語発達理論は、言語の抽象的知識からではなく、大人の発話のかなり限定された具体的な部分から言語習得を始めるという考えに基づく。それはゆっくりと 1 つ 1 つ断片的に行われるというものであった。再び、こうした子どもの断片的かつ具体的な言語使用からどのように大人の文法へと繋がっていくのかという問題が浮上するが、用法基盤モデルはこれまでの考え方とは次の点で異なっていた。インプットに基づいてゆっくりかつ不均一に適正な一般化を行うという点である。単純で具体的、そして低レベルの抽象化がその特徴とされる。なぜならば、子どもは言語経験が少ないし、言語経験に見合った発達しか行わないからである。

### 2. 6 構文に関する考え方の違い

用法基盤言語学派の代表的な研究として、構文文法 (Goldberg 1995 など) や認知文法 (Langacker 1998 など) が挙げられる。これらは、すべての言語使用のパターンを説明することを追求している。子どもは、抽象的な規則に基づいて文法上の最小単位のユニットを操作しているのではなく、大人の発話から多様な形や大きさ、様々な抽象度をもつ言語構造を学習し、これら多様なユニットを繋ぎ合わせることで発話を作っている。重要なことは、複雑な言語構造が具体的な言語のアイテムに基づいているということである。言語能力には、日常的な決まり文句、固定あるいは半固定表現、イディオム、連語も含まれる。

一方、生成文法では、語彙 (レキシコン) と規則 (ルール) とに分かれる二重メカニズムが想定されている。しかし、そこには次のような問題がある。

問題 1 語彙と規則の中間に値する、どちら (暗記の産物か、規則によるものか) に帰属するのがわからないものがある。

例) let alone 構文—文法的に説明できない。

—er 構文—文法的に説明できない。

外置構文—通常の語順と異なる。

there 構文—通常の語順と異なる。

問題 2 規則が適用される範囲が非常に限られているものがある。

例) This hairdryer needs fixing. —他の動詞ではこういった使い方をしない。

問題 3 特異な構文がある。

例) Him be a doctor! —主語が目的格である。

My mother ride the train! —主語が 3 人称単数なのに動詞に s がつかない。

このように、実際には規則にあてはまらない例がたくさん存在するのである。

以上、本節では、用法基盤モデル誕生の背景として言語（発達）理論の変遷（Tomasello 2003）について簡潔にまとめた。そこには子どもの言語使用がどのように大人の文法へと繋がっていくのかが示されていた。生得的な言語に特化した能力を想定しなくても説明することができるのである。むしろ、そのほうがすべての言語現象を説明することができる。こういった知見は、どのように言語が習得されるのかを具体的に考えるためにも有意義であるといえる。

### 3. 用法基盤モデルに基づく言語の発達プロセス

それでは、どのように構文は習得されるのだろうか。初期の言語発達におけるシーンの概念化と構文獲得プロセスについて、Tomasello (2003) の主張を次にまとめる。

#### 3. 1 シーン概念化

発話は、社会生活を形成する様々なシーン (scene) を理解することから始まる。シーンは参加者 (participants) の事態や状態を含む一まとまりの概念であり、子どもは 1 歳までに日常生活からいくつかのシーンを概念化できるようになる。例えば、次のようなシーンである。

例) 「操作活動のシーン」 (manipulative activity scenes)

押す、引く、物を壊す

「図と地 のシーン」<sup>11</sup> (figure-ground scenes)

対象物があがる、下がる、中に入る

「所有のシーン」 (possession scenes)

<sup>11</sup> 人間は知覚において相対的に重要なものと、そうでないものとに分ける。前者を図、後者を地という。

物をもらう、あげる、持つ

発達は次のように進む。

- (1) 特定のシーンを様々な構成要素に分ける。
- (2) 構成要素を言語シンボルで表すようになる。
- (3) 構成要素がシーンにおいて果たす役割を明確にするために、語順、格表示といった統語シンボルを使用するようになる。
- (4) 類推能力により、遭遇したシーンを、言語的に分割され表示される様々な種類のシーンへ分類するようになる。

単一の音調曲線である語結合を行うために、子どもは、概念を前もって組み立て (mental combination) (Piaget 1952)、複数の手順を踏むのである。語結合は 18 ヶ月頃からできるようになる。

#### 3. 2 発話構文の発達

初期の子どもの発話 (構文) は、経験したシーンをシンボル化した意味・語用論的パッケージ (まとまり) であるといわれる。語結合から始まる構文は、ピボット・スキーマ (軸語スキーマ)、項目依拠構文 (アイテムベース構文) と発達していく。

##### ① 語結合について

語結合の特徴は、シーンをシンボル可能なユニットに分けたものであり、カテゴリーではなく具体的な言語要素のみから成る。

例) ball table (テーブルの上のボールをさしての発話)

生後 14 ヶ月の子どもは、積み木などにみられるように、大人が行う 2、3 のステップからなる一連動作の模倣学習ができるようになる。この非言語行動において概念の組み立てができるようになることが語結合の基礎となっている。

##### ② ピボット・スキーマについて

ピボット・スキーマは、言語抽象の最初の型であり、「1 つのイベントを表す語 + 様々な対象物」という形をとる。

例) More milk.

More grapes.

More juice.

→More (イベントを表す語) + X (様々な対象物)

ピボット・スキーマは統語機能を持っていない。一貫した語順パターンは、子どもが大人の話で最も頻度の高いパターンを再生したにすぎない。

### ③ 項目依拠構文について

項目依拠構文は統語機能が備わっており、統語標識は動詞ごとに学習される。Tomasello (1992) は、娘の発話を縦断的に採集し、項目依拠構文が動詞ごとに発達するという動詞島説を提示している。この段階では、子どもは、シンタグマティックなカテゴリー、つまり、動作主 (agent)、被動作主 (patient)、受益者 (recipient)、場所などの分類は持っていないため、子どもの視点では、キスのシーンについては「キスする人」「キスされる人」、破壊のシーンについては「壊す人」「壊されるもの」と、シーンごとに捉えられているという。

このように 1 語を軸としたスキーマは、語ごとの語結合の抽象化を通して形成されるが、これは 1 歳児の感覚運動スキーマを形成する方法と似ている。幼児は、同じ行動を様々な対象物に対して行い、感覚運動スキーマを形成する。感覚運動スキーマは、(1) 様々な行動のすべてに一般化されること、(2) 多様な要素のためのスロット、の 2 つから成る。ただし、初期の子どもの頭の中では、Throw X の場合、X は「投げられるもの」と役割が具体的に定義されているのである。

語結合、ピボット・スキーマ、項目依拠構文といった 3 つの構文の段階を経た後、抽象度の高い構文が獲得されることになる。以上、具体事例から構文がどのように発達するのかを説明した。

## 4. 用法基盤モデルの特徴

それでは、用法基盤モデル誕生の背景 (本稿 2 節) と言語の発達プロセス (本稿 3 節) を振り返りながら、用法基盤モデルの特徴について考えてみよう。

### 4. 1 非言語期の経験から始まる言語発達

本稿 2 節で示した複数の理論の変遷からは、子どもの言語使用がどのように大人の文法へ繋がっていくのか、このことをうまく説明することが用法基盤モデルのキー概念であったといえる。最も興味深かったことは、この繋がりが、人間の非言語期における事象の理解と学習へ遡るということである。つまり、言語の発達は言語を産出し始めてから開始されるのではなく、非言語期における経験の積み重ねから始まるということである。言語の産出が言語に直接関わる器官のみではなく、あらゆる器官を使

って刺激を受け学習したことに基づき、認知能力を駆使して辿り着くことが指摘されている。想定される抽象的な構文の獲得は、生まれてからの継続的かつ発展的な学習の延長線上に位置づけられる。言語習得について考えるには、発達心理学の知見をも包め、学術的境界線を越えて人間の発達の 1 つとして統合的に捉えることが大切なのである。

### 4. 2 ボトムアップとトップダウンの習得

用法基盤モデルの特徴として一番に挙げられるのが、生成文法の、ルールを起点とするトップダウンのアプローチと異なり、経験を通して事例からボトムアップで習得されるということである。つまり、初期は場面と結びついた形で言語表現が習得されていくのである。未分析の固まり表現が固定のまま、あるいは半固定のまま学習されることも指摘されていた。言語習得は、形式と意味のマッピングといわれるが、形式と語用論的意味を含むコンテキストとのマッピングというべきではないかと考える。ボトムアップの習得とは、具体から抽象へ、ローカルからグローバルへといった流れを意味するのだが、ローカルからグローバルへとといった言語発達については、岩立 (1992) が日本語において指摘している。

ボトムアップに表現を丸暗記し固まりのまま学習することがルール獲得につながるのかという問題は、長年に亘り世界的議論的的となっている (Krashen & Scarcella 1978, Weinert 1995 など)。用法基盤的アプローチは固まりがルールにつながるという考えであり、生成文法的アプローチは規則と語彙が別々に存在するという二重メカニズムの考えを理論の基礎とする。インプットについての考え方が違うのである。用法基盤モデルでは、経験により習得が進むので、インプットは学習のための重要な言語材料と見做される。生成文法では、インプットはトリガー<sup>12</sup>にすぎず、インプットに触れた瞬間に生得的で普遍的な言語獲得装置が母語に適合した装置として作動し始めるといわれる。

用法基盤的アプローチと生成文法的アプローチの考え方について、次の 6 つの観点から比較することで特徴を捉えることができる。

1. インプットの役割は何か?
2. 言語能力は生得的か?
3. システムは単一なのか、二重なのか?
4. 固まりはルールに繋がるのか?
5. ルールは抽出されるのか、適用されるのか?
6. 文法は普遍的か?

<sup>12</sup> 引き金。起動させるスイッチ。

違いを対照させて表にまとめると表1のようになる。

表1 用法基盤的アプローチと生成文法的アプローチの違い

比較点	用法基盤的アプローチ	生成文法的アプローチ
1. インプットの役割は何か?	インプットが言語習得のための重要な分析材料である。	インプットはトリガーである。「刺激の貧困性」がその証 <sup>13</sup> である。
2. 言語能力は何か?	一般認知能力。事例を抽象化することでルールを獲得する。	言語に特化した能力。脳内に生得的言語獲得装置をもつ。
3. システムは単一か二重か?	単一メカニズムを想定している。	二重メカニズム(語彙と規則)を想定している。
4. 固まり学習はルールの獲得に繋がるのか?	固まりはルールに結び付く。中心的役割を果たす。	固まりはルールに結び付かない。周位的役割である。
5. ルールは抽出されるのか、適用されるのか?	断片的(つまり1つずつ)に、語彙ベースで、漸進的にルールを抽出する。	言語要素と構造が同時に出現する。規則が即時に生産的に適用される。
6. 文法は普遍的か?	子どもがさらされている個別言語の文法に基づく。	核文法はどの言語にも応用の効く普遍的なものである。

## 5. 第二言語習得研究への応用

### 5.1 パターン獲得とトークン頻度・タイプ頻度

本稿1節において、人間が言語を習得するための認知的スキルの1つとして「パターンの発見」を挙げたが、本稿3節では、パターンが抽出され構文獲得に至るまでを説明した。このようなボトムアップの習得プロセスは、L2習得にもあてはまるのだろうか。そしてL2習得に応用する場合、何に注意したらよいのだろうか。

近年、用法基盤モデルを支持する研究として、パターン発見からその後のダイナミックな変容を示す研究が増えてきた。固まりで記憶した具体的な表現(例 my chapter)から、部分的に固定されたロースコープ(限定された範囲)のパターン(例 my +NOUN)、そして、より一般的で抽象的な構造(例 DETERMINOR+NOUN)へ進む軌跡が示されている(Bybee 2008, Dabrowska 2000, Dabrowska & Lieven 2005, Ellis 2011, Goldberg 2006, Tomasello 2003)。

それでは、パターンの変化を捉えるには、どのようにしたらよいだろうか。トーク

<sup>13</sup> 子どもが得られるインプットは限られており、大人から明示的訂正を受けることもないのに、子どもは正しく言葉を学習する。生得的に言語能力を備えていると主張する理由。

ン頻度やタイプ頻度を調べその推移を示すことによって習得の進み具合を表すことができる。トークン頻度は延べ数で、同じ形式を何度産出したのかということである。タイプ頻度は異なり数で、例えば、ある形式が他の言語アイテムと結合したときのアイテムの種類数といえる。パターンのトークン頻度により定着度を、タイプ頻度により生産性の度合いを表すことができるのである。

### 5.2 日本語習得への応用と年齢要因

橋本(2006、2007、2008ab、2009、2011abcd、2015など)では、日本語のL1、L2習得において用法基盤モデルを膠着語の日本語に応用できることを示している<sup>14</sup>。橋本(2006、2011bなど)は、日本語を第二言語とする幼児(以下、L2幼児)が捉えた動詞形や文のパターンについて、時期ごとのトークン頻度やタイプ頻度を示すことで推移を表している。パターンの現象を、言語ユニットをピボットにした「スロット付きスキーマ」<sup>15</sup>(橋本2006、2011bなど)の生成によるものと見做し、それらの合成により習得が進むという「スロット付きスキーマ合成仮説」を提示している(図1)。この仮説に基づき、橋本(2015)では、接続詞や接続助詞をピボットにした「スロット付きスキーマ」の生成を報告し、複文構造の習得プロセスを明らかにしている。

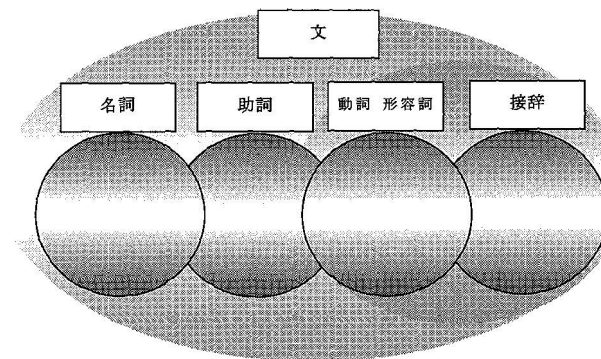


図1 スロット付きスキーマ合成仮説(橋本2011b、2016を加筆修正)

<sup>14</sup> 橋本(2006、2011bcなど)では、L1習得の幼児とL2習得の幼児の習得プロセスにおける共通性と差異を明らかにしている。

<sup>15</sup> 「ピボット・スキーマ」(Tomasello 2003)の概念を援用したもの。「ピボット・スキーマ」のピボットは単語であるが、「スロット付きスキーマ」(橋本2006、2011bなど)のピボットは語のみならず形態素や固まりで捉えた表現なども含まれる。

このようにL2幼児については、ボトムアップの習得プロセスが報告されているが、L2習得中の大人（以下、L2大人）はどうであろうか。L2大人の場合、母語話者と共通の具体的経験をしながら言語を学習していくという機会が、かなり少ないと考えられる。勿論すべてではないが、かなり限定されており、目の前の現実世界の具体的事象だけではなく、話のやりとりから構築される両者のイメージの世界の中で発話がなされることが多いと考えられる。特に、教室学習者の場合、先にルールが教え込まれ、トップダウンで習得が進むことが推測される。また、L2大人は、シンタグマティックなカテゴリーやパラディグマティックなカテゴリーが既に出来上がっている。L2大人が自分の母語に対して貼り付けていたラベルをL2にも同様に貼っていくという操作も考えられる。L2習得の場合、L1との言語によるシーンの切り分け方の違いが関係してくるとすれば、どの程度母語の知識を頼りに習得を進めていくのか、言語類型論的なL1とL2の違いがどのようにL2習得に反映されるのかを検討する必要がある。

また、L2大人の教室学習の場合、具体的な体験や事例を多く集めてきて抽象化するというプロセスが欠けているかもしれない。習得は早いかもしれないが、意味的に近接する表現の違いや精密なルールなどは繰り返しの経験を通して獲得されるものなので、L1とL2の対応学習やルールからのトップダウン的な学習ではむずかしいことが考えられる。本来あるべき知識の組織体とは違って来る可能性がある。外国語学習において、言語知識がL1習得の場合は「面的に捉えられている構造が「点」として捉えられていることが指摘されている（今井1993など）。個々の知識が相互に関連するネットワーク状の組織体<sup>16</sup>を構築する必要があるのである。

1970年代のL1=L2仮説が示すように、L1習得とL2習得それぞれにおいて、文法形態素などの習得順序が存在し、しかもその習得順序が類似しているということが提唱された。このことは、L1習得とL2習得の違い、インプットの違い、年齢差、認知能力の違いといったさまざまな相違点を超えて共通する習得プロセスがあるということを示唆しており、それは人間の脳の機能、認知の仕方に依拠していると考えられている。L1の習得における認知的操作に基づく習得プロセスがどの程度L2習得においても共通しているのか、そしてその差異は何に起因しているのかを内的小および外的要因も含め追究していく必要がある。

#### <引用文献>

今井むつみ(1993)「外国語学習者の語彙学習における問題点—言葉の意味表象の見地から—」『教育心理学研究』41号、pp.243—253

<sup>16</sup> 日常言語の文法は、語彙、句、文レベルであれ、形式と意味の慣習的な関係から成るゲシュタルト的な構成体の複合ネットワークである（山梨2009）

- 岩立志津夫(1992)「文法の獲得—ローカルルールからグローバルルールへ」『月刊言語』21号、pp.46-51
- 橋本ゆかり(2006)「幼児の第二言語としての動詞形の習得プロセス—スキーマ生成に基づく言語構造の発達—」『第二言語としての日本語の習得研究』9号、pp.23-41
- 橋本ゆかり(2007)「幼児の第二言語としてのスキーマ生成に基づく言語構造の発達—第一言語における可能形習得との比較—」『第二言語としての日本語の習得研究』10号、pp.28-48
- 橋本ゆかり(2008a)「日本語を第二言語とする幼児のスキーマ生成による文構造の構築プロセス—使用依拠モデルの観点から助詞の使用に焦点を当てて—」『日本認知言語学会論文集』8巻、pp.328-337
- 橋本ゆかり(2008b)「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号、pp.77-97
- 橋本ゆかり(2009)「日本語を第二言語とする幼児の言語構造の構築—「の」「が」のスキーマ生成に注目して—」『第二言語としての日本語の習得研究』12号、pp.46-65
- 橋本ゆかり(2011a)「日本語を第二言語とする英語・仏語母語幼児の否定形の習得プロセス—スキーマ生成に基づく言語構造の発達—」『第二言語としての日本語の習得研究』14号、pp.60-79
- 橋本ゆかり(2011b)「普遍性と可変性に基づく言語構造の構築メカニズム—用法基盤モデルから見た日本語文法における第一言語と第二言語習得の異同—」風間書房
- 橋本ゆかり(2011c)「認知言語学からみた第一言語習得と第二言語習得」『日本語学』30巻7号、pp.40-48 明治書院
- 橋本ゆかり(2011d)「第二言語における幼児の言語構造の構築—ピボット・スキーマの機能に焦点を当てて—」『日本認知言語学会論文集』11巻、pp.82-91
- 橋本ゆかり(2015)「用法基盤モデルから見た幼児の第二言語としての理由表現の習得プロセス—インプットと母語に基づくスキーマの生成と相互作用—」『認知言語学研究 (Journal of Cognitive Linguistics)』創刊号、pp.113-137
- 橋本ゆかり(2016)「幼児の言語習得」長友和彦(監修)、森山新・向山陽子(編)『第二言語としての日本語習得研究の展望—第二言語から多言語へ—』pp.295-322、ココ出版
- 山梨正明(2009)『認知構文論—文法のゲシュタルト性』大修館
- Braine, M. (1963) The ontogeny of English phrase structure. *Language* 39, 1-14.
- Bybee, J. (2008) Usage-based grammar and second language acquisition. Robinson, P. & Ellis, N. (Eds.), *Handbook of cognitive linguistic and second language acquisition* (pp. 216-236). London: Routledge.
- Dabrowska, E. (2000) From formula to schema : The acquisition of English questions. *Cognitive Linguistics*, 11, 83-102.
- Dabrowska, E. & Lieven, E. (2005) Towards a lexically specific grammar of children's

- question constructions. *Cognitive Linguistics*, 16 (3), 437-474.
- Ellis, N. C. (2011) Optimizing the input: Frequency and sampling in usage-based and form-focused learning. In Long, M. H. & Doughty C. J. (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 139-158). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Goldberg, A (1995) *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: The University of Chicago Press. (河上誓作、早瀬尚子、谷口一美、堀田優子訳 2001『構文文法論 英語構文への認知的アプローチ』研究社出版.)
- Goldberg, A. (2006) *Constructions at work: The nature of generalization in language*. New York: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. & Scarcella, R. (1978) On routines and patterns in language acquisition and performance. *Language Learning*, 28, 283-300.
- Langacker, R. (1998) *Cognitive grammar: A basic instruction*. New York: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1952) *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Slobin, D. (1973) Cognitive prerequisites for the development of grammar. In C. Ferguson and D. Slobin, eds., *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Tomasello, M. (1992) *First verbs: A case study of early grammatical development*. New York: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weinert, R. (1995) The role of formulaic language in second language acquisition: A review. *Applied Linguistics*, 16, 180-205.

〈付記〉

本稿は、橋本 (2006) 「使用依拠モデル誕生の背景と幼児の言語習得初期の特徴—第二言語習得への応用」『認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発』(平成 17 年度科学研究費補助金研究報告書 研究代表者: 森山新) pp.100-107 を加筆修正したものである。本研究は、平成 28-30 年度科学研究補助金研究「認知言語学・用法基盤モデルの観点から第一と第二言語習得に関する実証的研究」(基盤研究 C, 課題番号 16K02805 研究代表: 橋本ゆかり) の一部である。