

〈論文〉

L2 幼児の相対自他動詞発達プロセス

— 固まり表現からスキーマ生成に焦点を当てて —

趙 嬰

キーワード：L2 幼児，用法基盤モデル，固まり表現，スキーマ生成，相対自他動詞

1. はじめに

子どもは、よく語学の天才といわれる。よく聞く話に、海外へ子どもを連れて行くと、親の第二言語能力を追い抜いてしまうということがある。既に一つの言語を獲得している点では、成人に近いと思われるが、その最終到達度においてはネイティブのそれと近いレベルに達する点が子どもの第二言語（以下L2）の習得においての最大の特徴であるといえる。子どもは、どのようにL2を習得していくのであろうか。

筆者がL2として日本語を習得していた際、「ヘイセイロクネンド（平成六年度）」をひと固まりと認識し、それが翌年「ヘイセイナナネンド（平成七年度）」と言われるのを聞き、驚いていたことを記憶しているが、これは、用法基盤モデルのいう固まり表現からスキーマが抽出されることで言語習得が進むということに当てはまると思われる。

用法基盤モデルでは、言語習得とは、具体例に触れ、そこから共通性が抽出されることでなされると考えており、本来は、母語習得過程を説明する理論であったが、近年、L2習得のメカニズムを説明する際にも使用され、第二言語としての日本語習得への応用研究も徐々に始まりつつあるとも指摘されている（森山2007）。

本稿では、すでに一つの言語を獲得している幼児に焦点を当て、そのL2習得メカニズムを、用法基盤モデルからアプローチすることを試みる。

2. 先行研究および目的・研究課題

子どもの第二言語（以下L2子ども）^① 習得研究は、主に英語習得に焦点を当てたものが多くなされており、日本語習得については、近年研究が徐々になされ始めてきている段階であるといえる（白畑1993；橋本2005等）。その中でも習得過程において固まり表現が見られている研究を以下に

あげる。

久野（2003）では、助詞「に」と「で」の習得過程を調査した結果、L2 幼児が「場所+に」「場所+で」を、固まりとして捉えていることを報告しており、橋本（2008）では、L2 幼児が助詞「は」「の」「と」について {□+は+□} {□+の+□} {□+は+□} のようなスキーマを生成していることを明らかにしている。助詞の他に、田口（2001）では、受身・使役表現を調査した結果、L2 幼児が「おこられる」のようなセットフレーズ、つまり、固まりで捉えていることを明らかにしている。また、橋本（2005；2006）は、「た」形の習得過程を調査しており、それによると、L2 幼児が、「ちゃった」「だった」「た」を固まりとし、{□+チャッタ} {□+タ} {□+ダッタ} のピボット・スキーマを生成し、習得を進めていることを明らかにしており、さらに、橋本（2007）では、L2 幼児は、「できる」を一固まりの可能辞として捉え {スロット+できる} のスキーマを生成し、習得を進めていることを報告している。

固まり表現とは、未分析の表現をそのまま使用することであり、用法基盤モデルの立場をとる Tomasello は、このような固まり表現を子どもの言語習得の一つの段階と位置付けている。用法基盤モデルでは、言語習得を、具体的な用例に接しその用例から、スキーマを抽出することで進むボトムアップ的なプロセスと考えられており、例えば、子どもが“Gimme milk”というインプットを耳にすると、その子どもは、それを固まり表現として抽出し、そのままの形で用いる。そして、“Gimme juice”や“Gimme toy”などのインプットが蓄積されていくことで、“Gimme X”というスキーマが生成され、変数用のスロットに当たる部分が X に様々な語を代入し、習得を進めていくということである（Tomasell 2003）。このように生成されたスキーマは、Brain（1963）にしたがい、「軸語スキーマ（pivot schema）」と呼ばれている（Tomasell 2003：127）。また、Tomasello は言語習得において中心的役割を果たすのが動詞であるとし、動詞ごとに固まりで習得されることを提示しているが、Pine *et al.*（1998）は、固まり表現を動詞に限定しておらず、動詞に限らず動詞接辞・助動詞等の高頻度の要素を中心初期の知識が組織化されると主張している。用法基盤モデルを用いた L2 習得研究、特に、第二言語としての日本語教育への応用可能性についての研究は徐々に始まりつつある（森山 2007；20）、と指摘されている一方で、日本語は、英語とは言語構造が大きく異なっているため、橋本（2008）の助詞スキーマのように、英語では見られていない固まり表現及びスキーマ生成が日本語で見られることも考えられる。

先行研究で検討がなされている固まり表現及びスキーマ生成が見られた言語項目は、助詞（久野 2003；橋本 2008）、動詞・動詞接尾辞（橋本 2005；2006）、可能接辞尾（橋本 2007）、助動詞（田口 2001）であり、それ以外の言語項目については、今のところ検討がなされていないといえる。未検討である言語項目の中でも相対自他動詞²⁾は、文法的な側面及び語彙的な側面の双方を持ち合わせており、日本語に特徴的なものであるといえる。相対自他動詞とは、形の上で対をなす自動詞（「泣く、生まれる」のように、ヲ格の目的語を取らず、直接受け身にならないもの）と他動詞（「食べる、聞く」のように、ヲ格の目的語を取り、直接受け身にもなるもの）が存在する（例「まわる」と「まわす」）。

一方、中国語においても、自動詞と他動詞に当たる項目は存在するが（自動詞が“及物动词”，他動詞が“不及物动词”），日本語の相対自他動詞にあたる対応はない一方で、日本語において少ないとされる両用動詞^③が多いとされている（寺村 1982）。

このような相対自他動詞は、意味的にも形態的にも対応の仕方が複雑であり、基本的な動詞の中に比較的多く存在し、L2 成人にとって学習が困難であることが指摘されている（松岡 2000）。特に、動詞による行為の結果の状態表現（例「あいた」「あいている」）のヴォイスとの適切な使い分けは困難であることが研究結果から明らかになっており（小林 1996；小林・直井 1996）、同様に L1 習得でも、完全にその分化がなされるのは小学校の低学年ごろであり、その分化は、4 歳から 7 歳にかけてなされること、また、他動詞から自動詞へと分化が進む傾向があることが報告されている（天野 1977；池 2006）。しかし、これは、横断研究であるため、分化の過程については述べられておらず、また、他動詞から自動詞が分化されるという結果についても、自他動詞が分化されていない際、他動詞で代用する点、他動詞で答えるべくところは正答している点という調査結果から帰納的に得られた結論であるため、何故、他動詞が自動詞から分化されるのかなどについては言及されていない。一方、伊藤（1990）では、自他動詞の習得を縦断的に調査しており、その分化を自動詞から他動詞へと進むと報告している。その際、子どもは、使役表現 *saseru, sasete* を固まりとし、この固まり表現を既習の動詞形に付加することで（例 モウ オリル（オロシテ）→オリサセテ（オロシテ）→オロシテ）、習得が進むとことを考察している。伊藤の結果は、自他動詞で固まり表現が見られ、発達過程において重要な役割を果たしていることを示唆しているが、一方で、これは、L1 幼児を対象とした調査結果であり、L2 幼児の相対自他動詞発達は未検討の領域であると思われる。

そこで、本稿では、L2 幼児の相対自他動詞発達過程を調査し、その過程で固まり表現及びスキーマ生成の特徴が見られるかを考察することを目的とする。相対自他動詞は、文法と語彙の双方の性質を持ち合わせており、習得過程が複雑であることが予測されるが、それが解明されることで、文法と語彙、双方の習得に何か貢献出来るのではないかと思われる。

3. 研究資料

研究協力児：研究対象児の来日、入園、調査開始の時期と月齢を表 1 にまとめる。

表 1 対象児の来日・入園・調査開始時期、及び言語状況

	時 期	月 齢	家庭内使用言語
生 ま れ	2004年10月26日		中国語
来 日	2005年 1 月	3 か月	
入 園	2008年 4 月	3 歳 6 か月	
調査開始	2009年 4 月14日～	4 歳 6 か月	

調査対象児 Y 児は中国生まれで、中国語母語の中国語人男児である。両親も中国語を母語とし、日本語も話せるが、家庭では中国語のみを使用している。また、兄弟はいない。

母親によると、来日以降（来日時月齢 3 ヶ月）の日本語との接触に関しては、3 歳 6 ヶ月に幼稚園に入園する前まで、家庭での 1 日 1 時間ほどのテレビを除いて、ほとんどなかったという。また、幼稚園入園後しばらくは、日本人の子どもとはなかなか馴染めず、中国語を母語とするこども 2, 3 人と遊んでいたという。調査開始時 Y 児は 4 歳 6 ヶ月をむかえ、日本語に本格的に触れ始めてからは、12 ヶ月が経過している。

データ収集方法：本研究では、参与観察と録音の方法を用いた。筆者が、1・2 週間に 1 回、調査対象児である L2 幼児 Y の自宅を訪問し、一緒に遊び、産出された発話を IC レコーダーに録音し、後に文字起こしをした。

データ分析方法：6 ヶ月間のデータから対象となる「閉まるー閉める」「混ざるー混ぜる」が使用されている文を抽出し、表を基準に、Target Like Use（以下 TL）/自他用途混合/形態混合を分類し、分析する。また、発達に変化が見られた時期を基準に 4 月を I 期、5 月・6 月を II 期、7・8 月を III 期、9 月を IV 期とする。なお、本読み・模倣なども、自他動詞を発達させるのに深い関わりがあると考えるため、分析対象に含め字体を変えて表記する。（→本読み・模倣）

分析対象：L2 幼児 Y が産出した相対自他動詞で、調査過程において、変化が見られた「閉まるー閉める」「混ざるー混ぜる」に焦点を当て、分析対象とする。また、本稿では、L2 幼児 Y の産出した相対自他動詞を以下の四つに分類し、考察を行った。

表 2 L2 幼児 Y が産出した自他動詞の分類

		発 話 例	説 明
他用途混合	他→自	1. さっきね、僕ね、この辺で見つかったよ。	意味していることは他動詞「見つけた」であるが、自動詞をそのままあてはめている場合（→1）、その反対が 2。
	自→他	2. 色が混ぜたよ。	
形態混合		3. 色が混ぜってる。 4. 閉めってるのか。	3 のようにある動詞の一部分に不適切な形で活用を付加させている場合。また、4 のように、アクセントが自動詞である一方で、音韻は、他動詞である場合。
他の動詞で代用		5. ひらけない、ひらけない。	5 のように「電気がつかない」と言おうとしているが、別の語彙「ひらく」の可能形で代用している場合。

4. 結果と考察

L2 幼児 Y が、相対自他動詞「混ざるー混ぜる」「閉まるー閉める」を発達させていく過程において、共通して TL/自他用途混合及び形態混合を産出しており、以下にその発話例を表にまとめて示し、固まり表現及びスキーマ生成の特徴が見られるか考察を進めることとする。なお、本稿では、自他動詞を判断する基準を、形式ではなく、発話者の意図とする。また、発話例において、

()内は、L2 幼児 Y が意図していることを示し、(○●○○) の記号はアクセントを示す。○が低いアクセント、●を高いアクセントを表わす。

TL 産出から見ていくと、1) 5) が TL 産出であることが分かる。「混ぜる－混ぜる」では、その産出がなされると少なくとも 1 回は TL が産出され、それと混同するように自他用途混合及び形態混合が産出されることから、TL の知識は持っており、それを使うことも出来るということが分かる。「閉まる－閉める」においては、産出自体が少なく、TL が産出されない調査期もあったが、発話例のように 1 回は出現していることから、こちらに関しても、その知識は持っているといえる。

次に、相対自他動詞の一方をもう一方で代用するといった自他用途混合を見ると、2) 6) がそれに当たり、「混ぜる－混ぜる」が他動詞の形態、「閉まる－閉める」が自動詞の形態であることが分かる。これは、L1 子どもにも観察されており(天野 1977; 池 2006; 伊藤 1990)、L2 成人においても見られていること(小林 1996; 小林・直井 1996)から、L1、L2 に共通した日本語相対自他動詞発達の一段階であると考えられる。

最後に、形態混合を見ると、3) 4) 7) 8) 9) がその発話であり、形態的に自動詞でもなく他動詞でもない産出であることが分かる。このような形態混合は一体どのようなものなのか。そのアクセント記号(○●○○)に注目すると、それが自動詞「混ぜる」「閉まる」のテ形・タ形・チャック

表 3 「混ぜる－混ぜる」「閉まる－閉める」の発話例

	「混ぜる－混ぜる」	「閉まる－閉める」
TL	1) でもこの二つ混ぜたら出来るよ。 (絵の具を混ぜる場面で、紫がないから、赤と青を混ぜたら紫ができると A に言っている)【II期】	5) これで閉まるよ。 (Y 児が鍵盤ハーモニカのふたを閉めた)【I期】
自他用途混合	2) *色が混ぜちゃった。 絵の具を混ぜ、それが混ぜた時に産出した。「色が混ぜちゃった」【II期】	6) *これは、上を閉まるの。 (Y 児がふたの代わりに座布団で箱のふたを閉めようとしている。「これは、上を閉めるの」)【I期】
形態混合	3) *これ、混ぜってるやつがあったの。(○●○○) (絵本を見ている場面で、前のページの絵が次のページの絵と混ぜてると言っている。「混ぜてる絵があるからここ」)【IV期】 4) *いいの。色を混ぜたいから。(○●○○) (A が、緑と赤を混ぜようとしている Y に、汚くなるよといった際の、Y の答え。「いいの、色を混ぜたいから」)【II期】	7) ん？ 出ない。そっか、閉めってるのか。(○●○○) (絵の具を出そうとするが、ふたが閉まっていることに気づく。「そっか、閉まっているのか」)【II期】 8) *さっきのしめったよね：おねえちゃん。(○●○○) (絵の具遊びの場面で、先ほどのふたが開いている青の絵の具を A がふたを閉めたか聞いている。「さっきの閉めたよね、おねえちゃん」)【II期】 9) ドアを閉めたところ、(○●○○) ※斜字は、本読みを表す。IV期に産出された他動詞「閉める」は、本読みで産出されている。【IV期】

形のアクセントであることが分かる。一方で、語幹は、他動詞「混ぜ」「閉め」である。つまり、「混ぜる－混ぜる」で産出されている形態混合とは、アクセントが自動詞のテ形・タ形・チャッタ形である一方で、音韻が他動詞であることがいえる。「混ぜる－混ぜる」におけるこのような形態混合は、全産出の約3割を占めており、「閉まる－閉める」では、その5割を占めていることから、L2 幼児 Y の「混ぜる－混ぜる」「閉まる－閉める」の発達過程において体系的なものであると思われる。この自動詞でもなく他動詞でもないが、双方の特徴を持ち合わせている形態混合は、L1 子ども、L2 成人には観察されず、L2 幼児に特徴的なものであるといえる。

以上、L2 幼児 Y の相対自他動詞「混ぜる－混ぜる」「閉まる－閉める」の発話例を TL/自他用途混合/形態混合に分類し、分析を行った。その結果、相対自他動詞の一方をもう一方でもう一方を表わす自他用途混合産出がなされていることが観察され、一方、自動詞アクセントである一方で、他動詞の語幹であるといった形態混合も産出されていることが明らかになった。形態混合については、割合から見ても、体系的なものであること、L2 幼児に特徴的な産出であることが考察された。

5. 総合的考察

5.1 固まり表現の特徴

では、相対自他動詞の発達過程で観察された産出において、固まり表現及びスキーマ生成の特徴が見られるのであろうか。

固まり表現及びスキーマ生成を習得の一つの段階として位置付けている用法基盤モデルでは、L1 子どもは、耳にした表現を未分析のひと固まりの表現として記憶し、それをそのままの形で用いる時期があるとされている。次第にインプットが蓄積されることにより、いくつかの表現から共通性を見だし、それを抽出し、スキーマ生成をすることで習得を進めていくといわれている。

本稿で観察された産出のうちの自他用途混合であるが、これは、相対自他動詞の一方でもう一方を意味するものであり、この自他用途混合が産出されることは、L2 幼児 Y が、意味上では、自他動詞の分化がなされているが、形態にまでは注意が及ばず、よって、形態上は未分化であり、ひと固まりであるということが考えられる。つまり、自動詞あるいは他動詞を固まりとして記憶し、もう一方に代用していると推測されることから、この自他用途混合は、相対自他動詞の固まり表現の段階であると考えられる。L2 幼児がこのように固まり表現から習得を進めることは、橋本（2005；2006；2007；2008）を中心に、研究がなされ始めている。

5.2 スキーマ生成の特徴

一方、L2 幼児に特徴的であると思われる形態混合であるが、これは、先にも述べたように、自動詞アクセントである一方で、他動詞の語幹であるというものであり、その点、「混ぜる－混ぜる」「閉まる－閉める」に共通しているといえる。この形態混合は、どのように創造され、産出されているのであろうか。先に、「混ぜる－混ぜる」「閉まる－閉める」において、相対自他動詞のどちら

か一方で代用することから、L2 幼児 Y がそれを固まりとして用いていることを考察した。用法基盤モデルでは、固まりは、インプットが蓄積されることで共通性が抽出され、スキーマが生成され、言語習得がなされていくとされており、例えば、“Gimme toy” と固まりで用いられていた表現は、“Gimme apple” “Gimme cookie” などのインプットが蓄積され、“Gimme ” が共通性として抽出され、“Gimme X” というスキーマが生成されるとされている。スキーマとは、同じ事物を指す表示よりも概略的で詳細を省いた記述がなされている意味、音韻もしくは象徴構造を指し、日常的に繰り返される経験が抽象化され構造化されたものである（辻 2002；124）。本稿の L2 幼児 Y は、絵画教室に通っており、日常生活において、「混ぜるー混ぜる」のインプットを頻繁に受けていると考えられる。そのため、頻繁に受ける「混ぜてる」「混ぜて」などのインプットの中から共通性が見いだされ、図 1 のようにスキーマが抽出され、図 2 のようなスキーマ生成がなされていると推測される。

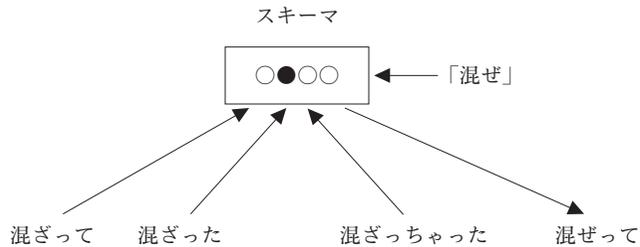


図 1 「混ぜるー混ぜる」のスキーマ抽出過程

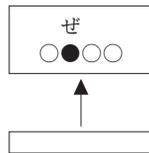


図 2 「混ぜるー混ぜる」テ形・タ形・チャッタ形のスキーマ

図 1 では、L2 幼児 Y が「混ぜた」「混ぜて」「混ぜちゃってる」などの具体的な用法に触れることで、そのアクセント（○●○○）の共通性が見いだされることにより、アクセントのスキーマ（○●○○）が抽出されたと思われる。一方で、他動詞「混ぜる」のインプットも頻繁に受けるため、語幹「混ぜ」がアクセントスキーマに影響を与え、結果として、自動詞から抽出したスキーマと他動詞から抽出した音韻スキーマ（「混ぜ」）が合体することで、{○●（ぜ）○○←□} のようなスキーマが生成され、自動詞アクセントで音韻が他動詞という自他双方の特徴を持つ「混ぜて・混ぜちゃった（○●○○）」のような産出がなされると考えられる。

また、「閉まるー閉める」に関しても、「ドア閉まった?」「閉まっちゃった!」などの表現を幼稚園で日常的に耳にすることが推測されるため、「混ぜるー混ぜる」で見られたようなスキーマ抽出、スキーマ生成がなされていると考えられる。「閉まるー閉める」でなされていると推測されるスキーマ抽出及びスキーマ生成を図 3, 4 に示す。

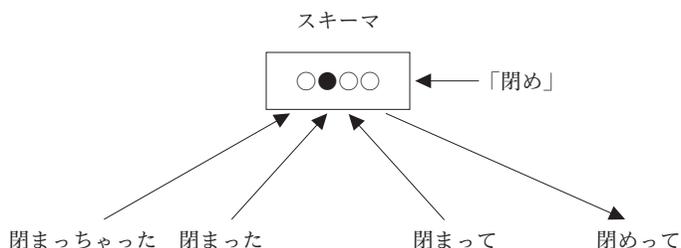


図3 「閉まるー閉める」のスキーマ抽出過程

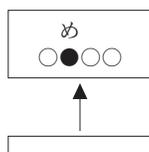


図4 「閉まるー閉める」テ形・タ形・チャッタ形のスキーマ

表3を見ると、L2 幼児 Y は、このようなスキーマ生成により産出された形態混合を産出することで、自動詞を表現し3) 7), 他動詞を表現している4) 8) 9)。つまり、L2 幼児 Y は、相対他動詞発達過程において、形態混合を発達が進んでいない、あるいは、とっさに産出がなされないに代用することで発達させていることが窺える。

では、何故、これとは反対の形、つまり、他動詞「閉めた」「閉めちゃった」(●○○)(●○○○) アクセントの、音韻が自動詞「閉ま」ではないのか。Peters (1985) と Slobin (1985) によると、幼児は連続音において知覚的に卓立性のある語句に敏感であり、また、強弱パターンを好むということが明らかになっている (Peters 1983; Slobin 1985)。さらに、小柳 (2004) では、5 歳頃までは脳の中でも感情や音楽を司る右脳の活動が活発であるとされ、すなわち、音楽的能力に関与する右脳がよく働くことで、早くから音を聞き分けたり、イントネーション・パターンを身につけることが出来るのだとしている (小柳 2004: 25)。このような、幼児が音、特にリズムに敏感であることを窺わせる研究に橋本 (2005; 2006) がある。ここでは、L2 幼児が音韻的に卓立性のある「チャッタ」「ダッタ」がひとつの言語単位として取り出され、{□+チャッタ} {□+ダッタ} のようなピボット・スキーマ (Pivot Schema) (橋本 2005 訳) が生成されたと報告しており、「混ぜって」「閉まって」などについても、音韻的な卓立性により、そのアクセントがスキーマとして抽出されたことが考えられる。つまり、「混ぜるー混ぜる」「閉まるー閉める」では、テ形・タ形・チャッタ形に活用させた際、促音が入ることによって卓立性のあるアクセントになるのが自動詞であるため、L2 幼児 Y は、「閉まって」(○●○○) のような知覚的に卓立性のあるアクセントを共通性として抽出し、図 2, 4 のようなスキーマを生成することで「混ぜった」「閉めって」(○●○○○) のような形態混合を産出していると考えられるのである。

また、正高 (2001; 40) では、乳幼児を扱った実験を紹介しているが、それによると「子どもは、音刺激をまとまりの良さによってひとまとまりとして知覚する、すなわち、ゲシュタルト知覚をする

ことによって、音の連続体としての発話を耳にした際に、そこから覚えるべき単語を切り出すことが可能である」と述べている。つまり、子どもは、音を知覚する際、部分ではなく、ゲシュタルト的に知覚をする傾向があり、L2 幼児にもそのように知覚する可能性は十分にあると思われる。L2 幼児 Y にとって、促音が入ることにより、卓立した音律となる「混ざった」「混ざって」「混ざっちゃった」については、「ぜ」「ざ」のような一つの音素を記憶し使用するよりも、全体的な音韻、アクセント (○●○○) として知覚し、記憶する方がより容易であったため、○●○○ というアクセントを共通性として抽出し、{○●○○←混ぜって・閉めって 等} のスキーマを生成したと推測される。

6. まとめと今後の課題

本稿では、L2 幼児の相対自他動詞の発達過程に固まり表現及びスキーマ生成が見られるか、用法基盤モデルを援用し、考察することを試みた。その結果、L2 幼児が、相対自他動詞の一方を固まりとして用いて、もう一方に代用していること、また、促音の入った卓立性のあるアクセント「○●○○」を共通性として抽出し、{○●○○←混ぜって・閉めって・等} のスキーマを生成していることが観察された。このようなスキーマ生成がなされることで、習得が進んでいない、あるいは、とっさに産出出来ない相対自他動詞の一方を表現していることが観察された。

しかし、本調査は、6 ヶ月間のデータを対象としており、発達過程についてもその全体像を考察することが難しく、今後、発達過程を観察し、その全体像を明らかにしていくことが必要である。また、自他動詞は、受身・使役表現などのヴォイスと深く関係のある文法項目であるため、今後は、ヴォイスも考察に入れ、調査をする必要があると思われる。

謝 辞

本稿は、2009 年 12 月に明海大学に提出した卒業論文の一部を加筆・修正したものである。

本稿作成にあたり、細かい点まで指導をしてくださり、励ましてくださった木山三佳先生、また、プライバシー保護のため、名前は秘しますが、本調査に全面的に協力してくださった研究協力児のご家族と、遊びの中で一生懸命発話をしてくれた子どもに深く感謝の意を表したい。

〈注〉

- (1) 本稿では、第二言語を習得するよう幼児を L2 幼児、それと同様、第一言語を習得する子どもを L1 幼児とし、L2 子ども、L1 子どもは、幼児を含めた総称とする。
- (2) 寺村 (1982) では、対応をなす自他動詞を相対自他動詞としており、本稿もそれに従うこととする。
- (3) 「ひらく」「とじる」のように一つの形が、自動詞としても、他動詞としても使えるものを指す (寺村 1982)。中国語においては、「あける」「ひらく」を意味する“开”, 「答える」「承諾する」を意味する“答应”, 「私が満足する」「彼女を満足させる」の意味で使用される“満足”などがあげられる。

参考文献

- 天野 清 (1977) 『幼児の文法能力』東京書籍
 松岡 弘 (2000) 『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエフネットワーク
 池 弘子 (2006) 「知能障害児の話しことばに関する研究 — (1) 正常児における自動詞と他動詞の分化の過

- 程——』『心理障害学研究』4：(1), 48-60.
- 伊藤克敏 (1990) 『子どものことば——習得と創造——』晶文社
- 久野美津子 (2003) 「ブラジル人幼児の場所表現「に」「で」の習得過程」『日本語教育』117, 83-92.
- 久野美津子 (2005) 「ブラジル人幼児2名による変化を表わす「~なる」構造での誤りと習得過程」『日本語教育』127：31-40.
- 小林典子 (1996) 「相対自動詞による結果・状態の表現——日本語学習者の得状況——」『文藝言語研究言語篇』29：41-56. 筑波大学文芸・言語学系
- 小林典子・直井恵理子 (1996) 「相対自・他動詞の習得は可能か——スペイン話者の場合——」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』11：83-98. 筑波大学留学生センター
- 小柳かおる (2004) 『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク
- 白井恭弘 (2002b) 「第二言語研究における文法習得研究とその教育的示唆」『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——』日本語言語文化研究会, 20-27.
- 白畑知彦 (1993) 「幼児の第2言語としての日本語獲得と「ノ」の過剰生成——韓国人幼児の縦断研究——」『日本語教育』81：104-115.
- 菅谷奈津恵 (2004) 「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——日本語の動詞役割を中心に——」『第二言語習得・教育の最前線——2004年版——』日本言語文化学会：110-123.
- 田口香奈恵 (2001) 「ブラジル人児童の受け身・使役表現の習得に関する事例研究——日本人児童・幼児との比較を通して——」『第二言語としての日本語研究』4：116-133.
- 辻 幸夫 (2002) 『認知言語学キーワード事典』研究社
- 寺村秀夫 (1982) 『日本語のシンタクスと意味 I』くろしお出版
- 橋本ゆかり (2005) 「幼児のテンス・アスペクト習得に関する縦断研究——タ・テイルの習得状況——」お茶の水女子大学大学院人間文化研究科修士論文
- 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習得研究』9：23-41.
- 橋本ゆかり (2007) 「幼児の第二言語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』10：28-47.
- 橋本ゆかり (2008) 「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』8：328-337.
- マイケル・トマセロ (2008) 辻他訳『ことばをつくる——言語習得の認知言語学的アプローチ』慶応義塾大学出版会
- 正高信男 (2001) 『子どもはことばをからだで覚える』中公新書
- 森山 新 (2007) 「使用基盤モデルと第二言語としての日本語教育」認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究——二次報告書——平成17-19年度科学研究費補助金研究基盤研究(C) 課題番号17520253
- 刘月華他 (1988) 片山博美他訳『現代中国語文法総覧(上)』くろしお出版
- Brain, M. D. S. (1963) The ontogeny of English phrase structure: The first phrase, *Language*, 39, 1-14.
- Peters, A. (1983) *The units of language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Slobin, D. I. (1985) Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. In D. I. Slobin (Ed.), *The Crosslinguistic Study of language Acquisition, Vo 1. 2: Theoretical issue*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1159-1249.
- Pine, J. M., Lieven, E. V., & Rowland, C. F. (1998) Comparing different models of the development of the English verb category. *Linguistics*, 36：807-830.
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Cambridge, MA: Harvard University Press.