

第 1 部

序論

第1章 聴覚障害児の統語能力とその獲得要因

第1節 はじめに

聴覚障害児はその障害の特性から音声による言語刺激が著しく制限されている。聴能を高める教育方法や補聴器などのテクノロジーの進化によって、音声による言語刺激の入力が増加しつつあり、その結果、音声言語獲得に正の影響を与えていることは周知のとおりである (Cole & Gregory, 1986)。しかしながら、そのような現状においても、聴覚障害児、とりわけその障害が重度の児童の場合には、音声による言語刺激が著しく制限される環境に置かれていることに変わりない。たとえ発達の援助、教育的な働きかけが十分に行われている聴覚障害児の場合でも、言語の獲得過程において、音声による言語刺激の不足という状況に絶えず陥りやすいといえる。

これらの言語刺激の不足の結果、聴覚障害児において音声言語の獲得、使用に何らかの遅れや偏りが起こることは想像に難くない。実際に様々な先行研究によって聴覚障害児の言語の獲得、使用の問題が挙げられている (Ewoldt, 1978; Fruchter, Wilbur, & Fraser, 1984; LaSasso & Davey 1987; McGill-Franzen & Gormley, 1980; 斎藤・菅野, 1972; 澤, 1999)。

そのなかでも特に統語能力における問題は数多く指摘されてきた (McAfee, Kelly, & Samar, 1990; Payne & Quigley, 1987; Quigley, Montanelli, & Wilbur, 1976; Sarachan-Deily, 1982; Wilbur, Goodhart, & Fuller, 1989)。聴覚障害児の言語獲得研究において、統語能力が対象となることが多い理由として、主に2つの背景が考えられる。

まずその1つの背景として統語を中心課題として捉えた言語の科学の発展が挙げられる。言語の研究において、近年まで中心的な役割を果たしているのは、Chomsky (1957) の創始した生成文法の流れ汲む統語に関する研究である。そこでは、統語は言語の必要条件であるといわれている (波多野, 1999)。それらの研究は、統語構造の生成規則の獲得、使用のみを言語能力と定義した。そこから、文脈や意味解釈といったものと統語の研究が独立に行えるという、統語能力の自律性 (モジュール性) を仮定し、研究を進展させてきた。言語の研究における統語の理論の発展やそれらに対する関心が、聴覚障害児の統語能力に研究者の目を向けさせたと考えられる。

2つめの背景としては、聴覚障害児の書記言語の獲得における困難の大きさが挙げられる。読書能力検査の結果などから、聴覚障害児の書記言語の能力は低く、高等部段階においても、そのレベルは小学4年生の水準といわれている(Hammermeister, 1971 ; 中野・佐藤, 1971)。さらに、書記言語が導入される小学部第1学年で、聴覚障害児が読み書きの学習に示す困難は大きく、言語力テストにおいても健聴児童群との差が大きいことが報告されている(中山ら, 1996)。

書記言語は、目の前の状況とは独立して文脈を構成するという特徴をもつ。そのため、文に含まれる単語同士の関係を表示する助詞や、文章における多数の文の関係を表示する接続詞といったものが、整合性をもたなければならない。よって、助詞や接続詞などの機能語が担う統語情報の正しい理解、使用は必須のものであり、統語能力の重要性が高いといえる。統語能力の要求水準が高い書記言語では、聴覚障害児は健聴児よりも大きな困難性を示し、聴覚障害児の統語能力の低さを際立たせる結果となっている。このことから、聴覚障害児の言語獲得を研究者の関心を引きつけたといえよう。

日常生活を営む際の、話しことばのレベルにおいても、有限の単語から無限ともいえる組み合わせの文を生成する規則、すなわち統語能力を獲得することは欠かすことのできないスキルである。大量の文字情報が行き交う現代においては、状況文脈と独立した文脈を理解する必要性から、統語能力がいつそう重要度を増しているといえるだろう。聴覚障害児が、書記言語において統語能力の問題を示すということは、文の内的な整合性を作り上げる仕組みである統語能力の獲得が、彼らの言語獲得にとって中心的な問題であることを意味していると考えられる。

そこで本章では、聴覚障害児の統語能力の問題を取り上げる。その際に、日本語において統語能力の基礎となると考えられる、格助詞に絞って先行研究を概観する。統語の機能を語順であらわす場合が多い英語と異なり、日本語における語順は比較的制約がゆるく、単語の意味役割を同定する場合に格助詞の役割は決定的である。また、格助詞は文の最も基本的な構造である単文においても出現し、統語情報のなかでもとりわけ重要と考えられるためである。

第2節 格助詞に関する研究

1. 健聴児

聴覚障害児の格助詞の研究を概観する前に、健聴児における格助詞の獲得過程について概観する。

格助詞など助詞の多くの初出は1歳6か月から2歳の間であるが(大久保, 1967)、その出現が必ずしも格助詞の獲得を意味しているわけではない。むしろ、形態的に格助詞が出現していても、動詞に対する名詞の格を決定するという役割は、鈴木(1977)や、岩立(1980)が示すように、言語獲得初期において、語順方略などの他の要因によって代替されている。語順方略とは、文の先頭にある名詞が動作主であり、次にくる名詞が対象と解釈する児童特有の文の理解方略である。

しかし、言語獲得が進むにつれ、それらの方略は格助詞の機能を用いた方略によって取って変わられる。この変化を支えているメカニズムの詳細は不明であるが、研究者の多くは格助詞のもっている意味や用法が大きな影響を及ぼすことを示している。

田原・伊藤(1985)は、保育園児から成人までの90名を対象として、助詞の「は」「が」の獲得状況を調べた。方法としては、一連の絵カードをみせて被験児・者に物語を創作させ、文を収集した。そして、既出、初出の行為者に「は」「が」のどちらを使用しているかをみることで助詞の獲得状況を検討した。

結果としては、学齢以前の初期の段階では「が」が、既出と初出の両用法に使用され、小学校1年から中学校1年にかけて「は」の既出用法及び「が」の初出用法が獲得されるとしている。そして、「は」の既出用法の獲得年齢が遅いことに関して、「は」のように助詞が意味的に異なった用法をもつ場合、獲得が遅れるという考察をしている。つまり、「は」は高頻度に使用される異なる用法があるため、獲得がより困難になるのである。

伊藤・田原・朴(1991)では、保育園児から成人までの80名を対象として、述部の動詞に対して名詞の意味的な役割(項)を決定する際の格助詞「を」の手掛かりの強さを調べた。方法としては、「名詞・名詞・動詞」「動詞・名詞・名詞」「名詞・動詞・名詞」の3つの語順で、格助詞の「を」を先の名詞に付ける、後の名詞につける、両名詞につけないの3条件計9条件の文を作った。さらに、名詞を生物(有生)、非生物(無

生)で3条件、総計27条件の文を作成した。そして、文をテープレコーダから聞かせて、ミニチュアの動物と小物を操作させることによって、その文がどのように理解されたかを調査した。

結果としては、語順や名詞の有生・無生の条件に左右されることなく、「を格」がその機能によって文処理を行うようになるのは、小学3年生頃であった。伊藤・田原(1986)の「が格」を用いたほぼ同様の研究と比較すると、「を格」は「が格」に比べて意味を同定する手掛かりが強く、獲得しやすいことが明らかとなった。その理由として、「を格」は主に一つの意味をもち、単文の中で常に対象をあらわす格助詞である。複数の意味をもつ「が格」に比べて動詞に対する刺激としての手掛かりが強いと考察している。

池(1982)は、4才から7才までの80名の児童を対象として、「が格」「を格」の習得過程を検討した。方法としては、文の意味内容を表している絵カードを呈示し、格助詞の部分を音響的に聞き取りにくくした文をテープで聞かせ、子どもに文を復唱させた。刺激文には自動詞と他動詞を用い、「起きる」「起こす」など対応する動詞の有無を条件に検討した。さらに他動詞の場合、「まさしが たたく」「まさしを たたく」のような、同一の名詞が異なる格助詞をとれるか否かも条件とした。

その結果、「が格」の正確な使用に関係した要因として、(1) 使用される文が類似した他の文で表現可能か、(2) 主語である名詞の種類、(3) 自動詞の場合、対応した他動詞表現があるか、が挙げられた。「を格」の場合には、同一の名詞が異なる格助詞をとれるか否かという要因に依存していた。この結果においても、名詞などの意味情報が格助詞の生起に影響していることは明らかである。

これらの研究から、(1) 格助詞の意味や用法が格助詞の獲得の難易に影響していること、(2) 格助詞の難易度が獲得時期に影響していること、(3) 一部の格助詞の獲得は小学校高学年という言語獲得後期までかかること、が示されている。

2. 聴覚障害児

聴覚障害児を対象として、格助詞という観点から検討された研究には以下のようなものがある。

南出・中牟田(1989)は、小学4～6年、中学生、高校生の3群を対象として助詞の正

誤比較判断力を調べた。方法は、正文（正しい文）の格助詞を置き換えて非文（誤っている文）を作成し、その非文で用いた格助詞を使用し正文も作成した。その非文と正文を対にして呈示し、助詞の正誤を判断させた。助詞は「は」「が」「を」「に」の4つを調査の対象とした。この検査の結果から、高得点群（80%以上）と低得点群（55-80%）に群を分割しその傾向をみた。

高得点群では年齢に伴い成績が緩やかに上昇したが、低得点群ではそれがみられなかった。また、両群ともに、成績は助詞による有意差があり、「を」が最も成績が高く、「が」「は」「に」の順に成績が低くなった。

この研究は、助詞の獲得順序を問題とするという、現象を記述するだけの段階に留まっており、文中の意味、用法に関する視点がみられない。すなわち、「提題」の係助詞の「は」が主題を取り上げるという意味を持つことを考慮せず、その他の3つの格助詞と同列に扱っている。

Steinberg・山田・竹本(1977)は、小学3年生から高校生までの4群の聴覚障害児の言語能力を、作文の分析によって調査した（調査1）。比較の対象として健聴の小学4年生群が選ばれた。結果は、形態素数からみた作文の長さ、文の長さは年齢に伴ない増大するが、聴覚障害児の場合は高校生となっても健聴の小学4年生よりも有意に短いというものであった。さらに注目すべき点として、格助詞の誤りが多く、年齢の上昇によってもその誤りが減少しない傾向がみられた。

そこで格助詞についてさらに詳細に調査した（調査2）。ここでは、久野(1973)の文法体系を参照しながら、文中の意味役割を主格・目的格・場所格・所有格に分類、検討した。健聴児群、聴覚障害児群ともに高い方から「目的格・主格・所有格・場所格」の順で正答率を得ていた。聴覚障害児は高校生になっても正答率が50%台前半であり、調査1と同様に健聴児の小学4年生群の90%の正答率と比較しても有意に低かった。

この研究では、格助詞を意味役割という観点からのみ扱っている。たとえば、「を」や「に」の対象を表す用法を、「目的格」というように一つまとめて扱っている。これは南出・中牟田(1989)の分析とは逆に、格助詞の形態が異なるという点を重視していない。

この2つの研究では、「格助詞の形態」、「格助詞の意味役割」のいずれか一方のみに重点が置かれて、両者の関係性がつかめていない。さらに、動詞は格の出現と深く関わると考えられるため、動詞について統制を行なうとことも必要であろう。

次に、同じ統語論的なアプローチであっても、構文的な観点から格助詞をみた研究がある。構文の理解の発達から聴覚障害児の格助詞の役割を検討するものであり、脇中(1984)や我妻(1986, 1990a, 1990b)の研究が挙げられる。

脇中(1984)は授受構文を使用して、小学1～6年生の健聴児、聴覚障害児を対象に理解の発達を調べた。ものを授受している絵カードを呈示して、それに当てはまる文に丸をつける課題を実施した。ここでは、授受構文に用いられる動詞として「あげる」「くれる」「もらう」を使用し、語順方略の有無を調べるために「～が～に」「～に～が」という格助詞の語順を用意した。結果としては、年齢と動詞の種類(3種)と格助詞の語順について、3次の交互作用があり、動詞の種類と格助詞の語順については主効果もあった。要約すると、「あげる」を用いた文は、「くれる」や「もらう」を用いた文より正答率が高く、この動詞の構文では「～が～に」語順の方が「～に～が」語順に対して優位だった。

さらに、格助詞の反応を詳細に調べると、健聴児の誤り方としては、「が格」で記された名詞が行為者で、「に格」で示された名詞が非行為者であるというものが最も多かった。この方略を用いると、「あげる」「くれる」は正答となるが、「もらう」は誤答となる。一方、聴覚障害児の誤り方は、健聴児に比べると、完全な語順方略及び「～が～に」という格助詞の語順しか認めないという方略が多かった。

我妻の一連の研究では、能動、受動構文や授受構文の理解を調査している。最初の研究では(我妻, 1986)、(1) 語順方略、(2) 助詞方略Ⅰ、(3) 助詞方略Ⅱのどれを用いているかを調べるために、聾学校小学部の生徒を対象として、文を読ませ、それが意味している絵カードを選択させる課題を実施した。ここでいう助詞方略Ⅰは、論文の中で不完全助詞方略とも言い換えているが、「が格」で記された名詞を行為者、「に格」で示された名詞を非行為者と解釈するという方略である。上述の脇中(1984)の研究において健聴児の最も多い誤り方として取り上げられている方略である。この方略を用いると「もらう」と同様に、受動文も誤りとなる。

結果としては、成績が上位の群はほぼ助詞方略Ⅰ・Ⅱを使用するようになってはいるが、語順方略にとどまる者もいた。成績が下位の群では、上述3つ以外の方略の存在を示唆する誤反応のパターンがみられた。また、語順方略にも(1) 単純に「行為者-非行為者」という語順で解釈する方略(語順方略Ⅰ)と、(2) 述語動詞を手掛かりに行為者、非行為者の順序を決めて反応する方略(語順方略Ⅱ)があることが示された。たとえば、

この語順方略Ⅱでは、受動の述語が出てきた場合に、行為者、非行為者の順序を通常と逆にして「非行為者・行為者」と解釈する。

語順方略をさらに検討するために、次の2つの研究において、聾学校小学部の生徒（我妻，1990a）と難聴学級の生徒（我妻，1990b）を対象とし、「意味的制約」という観点から分析した。「意味的制約」とは、たとえば、「お母さんがこどもをだっこした」というような文の場合、それぞれの単語「お母さん」「こども」「だっこ」というような単語間にもともと存在する意味的な関連性によって、文の解釈が限定された形で行なわれてしまうことをいう。この方略で文を理解するものを意味方略としている。

結果として、意味的制約の強い文では「～をもらった」や受動文など特定の構文で正答率に差があった。このことから、それらの特定の構文の理解に、意味方略が働いていることがわかる。また、反応の分析から、意味方略以外にも単語と人物の位置による反応もみられた。この方略は、文中の単語の位置と刺激として用いた絵の中の人物の位置を手掛かりとする反応であり、文の理解の方略とは呼べない聴覚障害児に特有な反応である。また、難聴学級の生徒は聾学校小学部の生徒と健聴の生徒の中間程度の成績を示した。

これらの構文的な観点の研究から示された知見の中で、最も興味深いところは、(1) 聴覚障害児は、不完全な助詞方略など、健聴児が発達の中で通過する方略を同様に持ちあはすが、それに留まっていること、(2) それを通過できない成績の低い群では、刺激として呈示された絵の位置を手掛かりとする反応などの特殊な方略が身に付いてしまうことである。また、我妻(1990a, b)が示した意味方略の存在は、聴覚障害児は単語レベルの意味の情報を獲得し、不完全ではあるが、それを文の理解のために用いるということを示している。

一方、これらの研究の手法の限界は、授受構文や受動構文など健聴児でも獲得期が遅く、獲得することが比較的難しい、複雑な構文しか検討できない点にある。これらの構文を獲得する以前の格助詞や、格助詞の獲得の全体像をみることはできない。

上述の聴覚障害児を対象とした格助詞の研究を概観すると、格助詞の出現に焦点を絞るものと、授受構文を語順方略と関連づけるものとの大別できる。前者においては、格助詞の形態と意味を同時に扱ったものではなく、後者においては複雑な構文のみを対象としている。健聴児の格助詞の研究のように、一つの格助詞についてその格助詞がもつ多種の意味、用法を考察したものは見当たらなかった。

しかし、近年、聴覚障害児の格助詞の誤用と意味の関係について言語理論を基礎とした研究が行われ、両者の関係性について知見が提出されつつある。

伊藤(1998)は、生成文法理論の項構造と句構造、構造格と内在格という観点から聴覚障害児の格助詞の誤用を分析した。項構造とは意味情報を表す構造であり、句構造とは統語情報を反映した構造である。また、構造格とは、格助詞の中で統語構造によってその生起が決定され、固有の意味がないものである。この研究では、「が格」「を格」また「に格」の一部を構造格として扱っている。一方、内在格とは固有の意味のある格助詞であり、起点を示す「から格」や場所を示す「で格」などが含まれる。

ここでは、聾学校中学部に在籍する聴覚障害児21名を対象に、4コマ漫画を呈示し、その筋を説明させた。産出された発話から、格助詞の誤用のデータを採取した。その結果、聴覚障害児は、(1) 項構造や一部のレベルの句構造は正しく、(2) 格助詞の誤用の多くは構造格で生起し、構造格の誤用は他の構造格に置き換えられるものであったことから、構造格と内在格の違いは保たれていた、と述べている。この結果から、聴覚障害児の格助詞の誤用は、項構造という意味情報が使用されていても、統語的な性質をもつ構造格を付与する際に問題が生じると述べている。

龍崎・伊藤(1999)は同様に項構造と句構造という観点から、受動文の知識について検討した。小学部3年生から中学部3年生までの聴覚障害児を対象として、受動詞文を産出させるために絵カードを用いた実験を行った。その結果、学年の上昇による正当率の増加や、産出された誤用の特徴差はみられなかった。また、誤用の傾向の分析から聴覚障害児の受動文の獲得段階として、(1) 項構造の獲得、(2) 句構造(D構造)の獲得、(3) 句構造(S構造)の獲得、(4) 格助詞の獲得の4段階を提出した²¹⁾。

これらの研究は、言語学の理論的な背景から意味情報と統語情報を明確に定義し、その関連性について考察を行っている。聴覚障害児は、文における意味的な機能を表す項構造という知識は獲得している。しかし、格助詞の付与の過程に問題を示すため、統語情報を表す句構造の獲得に問題をもつと説明している。

以上の先行研究から、聴覚障害児における文理解と格助詞の獲得の関連について以下のような知見が得られているといえる。聴覚障害児は(1) 意味情報を利用する方略、または文がどのような意味機能を表すかという項構造に関する知識をある程度獲得しているが、格助詞の付与に問題をもつ、(2) 語順情報に依存している、ということが示され

²¹⁾ D構造とS構造はそれぞれ生成文法(GB理論)が仮定する文の統語構造を表す表示レベルの一つ。詳しくは三原(1994)などを参照。

ている。しかし、どのような情報をもとに、語順などの状況文脈に影響されない格助詞を獲得するのか、現時点では明らかにされていない。よって、聴覚障害児がこの段階に留まる理由は解明されていない。健聴児の格助詞に関して、その意味や用法の複雑性が獲得時期に影響を与えていることから、聴覚障害児においても同様の可能性が強いと考えられる。

第3節 言語の意味情報

前節までは、聴覚障害児の言語獲得、使用において統語的な問題が注目され、本邦では特に格助詞の問題として取り上げられてきたことを述べた。また、その格助詞の獲得にはなんらかの意味情報が関与していることが、明らかにされつつあることを示した。本節では、近年、統語能力の獲得に影響していると考えられている言語の意味の側面に関する知見について概略する。

1. 意味構造

Chomskyの統語論の理論的精緻化が進むにつれ、いくつかの問題が浮上してきた。たとえば、統語表示としての言語と、思考、認識、概念、記憶といった分野の心理学研究で想定されている心理的実在を結びつける仕組みなどである。また、統語論の発展とは逆に、自然言語の処理において統語規則を用いてのみ文の解析を行うわけでないという研究成果 (Britt, 1994; Trueswell & Tanenhaus, 1994 など) から、意味論、語用論的な観点からの分析も重点を置かれるようになってきている。さらには意味論、語用論的な観点を超えて、それら言語学の3領域を総合的に扱わなければならないという主張もなされている (土屋, 1991)。

非常に抽象化された理論となった統語論は、それらの統語構造が心理的実在と対応するかという点について保留している。この外部との関係の閉息性を解決し、統語論と自然言語を結び付けようとするために、言語学の中で、人間の認知を重視する意味論が台頭してきた。それらの意味論は、統語論と意味論のモジュール性 (自律性) を認めるものとそうでないものの、大きく二つに区分できる。前者ではJackendoff (1983) や中右 (1994) などがあり、後者ではLangeker (1987) やLakoff (1987) などがある。

とりわけ注目すべきなのは、前者の、意味のモジュール性を仮定したJackendoffや中右の意味論である。そこでは、意味が自律しているということの帰結として、「意味が構造を成す」ということを明示している。そして、それらの構造を「概念構造」や「意味構造」と呼び、精緻な意味構造の存在を理論化しようとしている。

心理学研究の中でも、意味を扱う言語理論の発展が、統語論に比較して僅かであっただけに、心理的な過程における意味の影響を明示化できなかった。たとえば、記憶にお

ける文の表象の研究 (Goetz, Anderson & Schallert, 1981) の中では、文の表象である項(argument)や命題(predicate)を心理的実在として想定している。しかし、その項や命題というものに関して、意味論的な見地からの全体的、理論的な説明はなく、定義があいまいであった。

意味が構造をもち、明示化、表記されるならば、様々な研究に応用が可能になる。たとえば、Jackendoff (1990) の意味役割の知見を一部失語症に応用した研究もある (藤田・井原, 1993)。そして、意味が構造をもつという考え方をういて、Pinker (1984, 1989) は「立ち上げ問題」に答えるべく、統語獲得の理論を打ち立てたのである。

2. 立ち上げ問題

言語の立ち上げ問題 (bootstrapping problem) とは、言語的な規則を完全には知らない幼児が、様々な文脈をもつ日常の文や語といった入力から、いかに言語の産出に使用される規則を抽出し、構築してゆくかという問題である。そこで、この「立ち上げ問題」という観点を採用すると、意味情報、さらには (普遍的な) 意味構造の問題につながってゆく。言語を立ち上げるために、意味情報や意味構造が関与すると考えられるからである (Pinker, 1989)。

さらに注目すべき点は、意味構造は統語に先だって獲得されている必要があるということである。英語の格マーカとなる語順 (統語構造) を獲得する際に、意味的な違い (意味構造) を利用しているとPinkerは論じている。たとえば、与格の交代について

(a) John gave a dish to Sam. NP1 give NP2 to NP3 (注. NP は名詞句)

(b) John gave Sam a dish. NP1 give NP3 NP2

という二文が交換可能であると知っている子供が、

(c) He drives a car to Chicago. NP1 drive NP2 to NP3

(d) *He drives Chicago a car. NP1 drive NP3 NP2

なぜ、(c)の文から、非文である(d)を導かず、産出しないのかということを考え、以下のような意味構造を子供が形成することを想定した (Jackendoff (1983)の意味の記述方法を用いている)。

- (A) to cause NP2 to go to NP3 · (a) (c)
- (B) to cause NP3 to have NP2 · (b)

上述の仮説を仮説を検討するために、子供に人造の二重目的語の動詞を聞かせる実験を行った結果 (Gropen, Pinker, Hollander, Goldberg & Wilson, 1989)、上述した意味構造と動詞の形態素に子供は着目して、与格の交代現象を獲得しているとした。

3. 意味構造の有効性

勿論、Gropenら(1989)の実験だけでは、意味構造が心理学的な実在であるということの証明にはならないだろう。しかし、これら一連の研究は、(1) 意味は統語規則が獲得される前に獲得されていて、(2) それは何らかの構造化がなされている、ということを示唆している。さらには、(3) 単語はより小さい意味のレベルに分解され得る、ということも示している。これは、たとえば、上述の(b)の文では所有をあらわすいかなる単語ももっていないが、意味構造((B)の文)では所有をあらわすより小さいレベルの意味(have)をもっている、ということである。

Pinker(1989)は、Jackendoffの記述を利用したが、単語より小さい意味のレベルを想定しているのは、中右(1994)の認知意味論でも同様である。中右(1994)は文レベルでの意味の最小単位である命題に、3つのカテゴリーを想定している。それらは、状態・過程・行為の命題である。そして、「たろうが 石を 木に なげる」のような、3つの項をもつ動詞の場合、

行為述語(なげる) (Actor(たろう)、過程述語() (Thing(石), Place(木)))

というように意味構造をあらわす。ここでは、「なげる」という一語が意味の2つの命題の成分に分解される。「たろうが 石を なげる」という行為と、述部の動詞は空

欄であるが、「石が 木に (移動する)」という移動の過程を表している。

このように意味構造という情報の構造体を仮定すると、意味の記述が可能になり、さらに単語より小さなレベルの意味も明示化することができる。そこから、統語獲得の際に用いられている意味情報についても示唆が得られる。

これらの意味構造の考え方は、いくなれば語彙を意味情報によって分解、分類するというものである。これは語彙の情報を重視する立場に近似し、後述する統語解析における動詞のコントロール情報を重視する立場にも近い。

そこで、この意味構造が心理学的な実在であるか、さらには意味構造が文の表象として存在するか、ということをもより詳しく検討する必要があるだろう。意味の構造の理論から導き出される意味情報の差異が、言語の理解や、さらには言語獲得など発達的な側面をも含めた心理的な過程の中で、区別されて使用されているか否かを検討することが必要と考えられる。