

中国語を母語とする学習者の指示詞コソアの習得に関する研究

—ダイクシスと照応を統合したモデルによる分析—

単 娜

要 旨

指示詞コソアの習得を検討した先行研究では、指示の基本的な機能に注目した研究があまりなされていない。また、母語の指示詞コソアの発達研究の成果もあまり活かされていない。本研究はこれまでの研究で解決されていない問題点に注目し、ダイクシスと照応を統合したモデル(森塚 2002)を援用して、中国語を母語とする日本語学習者の指示詞コソアの使い分け傾向を多肢選択問題によって調べ、日本語母語話者の発達との比較を試みた。その結果、指示詞が使われるコンテキストの理解の難易が指示詞の習得に影響することが明らかになり、コンテキストの理解に日本語の習熟度による影響が確認された。複数の指示機能が同時に関わっている複雑なコンテキストにおける学習者の誤用は、使い分けに当たって優先すべき機能に関して、母語話者とは異なる選択をした結果である可能性が示唆された。

【キーワード】ダイクシス、 照応、 コンテキスト、 優先機能

1. はじめに

指示詞は殆どの言語に存在し、母語発達の初期から出現する。外国語教育においても早期に導入されることが普通である。言語の指示体系は、人間の認知面との関わりが深く、空間の言語的及び知覚的表現の違いを構成する興味深い項目として、これまで言語学だけでなく、情報工学、建築学など様々な分野で研究がなされている。日本語の習得研究においても、指示詞コソアは注目される文法項目の一つとしてしばしば取り上げられている。指示詞コソアの用法には、指導がなくても自然に習得できる用法¹(袴田 1999)もあれば、日本語の習熟度が上がっても誤用の消滅が難しいとされる用法²もある。これらの用法の習得には、学習者の母語を問わず似通った傾向があることが報告されている。

学習者の目標言語(L2)の習得過程を中間言語として扱い、その普遍的な習得順序を探るとともに、目標言語の母語話者の母語(L1)における発達状況と比較することが言語習得研究での一つの流れとなっている。このような流れの中で、日本語の指示詞コソアの習得状況と L1 における発達状況とを比較する研究も見られるが、まだ十分とは言えない。また、L1 の指示詞コソアの発達研究で蓄積された多くの知見は、まだ殆ど L2 の研究に生かされていないのが現状である。

本研究は、指示詞コソアの L1 の発達研究で得られた知見を援用し、L2 の習得を L1 の発達との関係を探り、習得上の問題点への新たな解釈を試みる。

2. 先行研究

指示詞の捉え方については、指示対象が現場に存在するか、文脈に依存するかによって、現場指示と文脈指示という分け方があるが³、指示詞の基本的な指示機能に焦点を当てた場合、ダイクシス(deixis)と照応(anaphora)の 2 つに大別できる(遠藤 1988)。ダイクシスとは、「発話という行動の空間—時間的座標に発話を定位するという(中略)言語形式の持つ機能」(Lyons 1977: 636、日本語訳は田中 1981: 17 による)のことであり、直示とも訳される。例えば、「それ読んだ。おもしろかったよ。」といった場合、「それ」が何を指し示しているのか、発話者、発話の場、発話の時が分かってはじめて正しく解釈される。ダイクシスは指示に関わるコンテキストの性質を説明する概念でもあるため、本稿では便宜上、ダイクシスを機能として強調する場合、「直示」という用語を用いる。照応とは、「一貫性のある文連続の中の二つの言語形式が同一の対象を指示している場合の、その二つの言語形式の関係を意味する」(田中 1981:26)ことである。例えば、「この道

をまっすぐ行くと郵便局があって、そのとなりに交番があります」(田中 1981: 26)という発話の場合、「そのとなり」は「郵便局」と照応関係をなしており、「郵便局」は指示詞「その」の先行詞となる。

2.1 指示詞コソアにおける発達研究

遠藤(1988)はそれまでの L1 における指示詞の発達研究を概観し、ダイクシス場面においては「コ系→ア系→ソ系」という発達の順序が多く観察されていると述べている。ソ系の発達が遅れる理由としては、斉藤ほか(1981)は、話し手と聞き手の対立的な縄張り関係を示す対立型指示においては、自他の立場を対立的な視点で認知することが難しいこと、また、話し手と聞き手が同一視点を取る融合型指示においては、ソ系が非遠非近という中距離であるという認識が完成されていないことを挙げている。一方、伊藤ほか(2004)は、4歳以下の子どもは指示詞を単に代名詞的な意味のみ使っているため、指示詞の使い分けが困難であると指摘している。また、大学生の成人の母語話者においても話し手と聞き手の視点転換に失敗する反応やソ系とア系の混同が見られたと述べている。これらのことから、指示詞コソアの理解には、自他对立的な視点の形成といった認知的要因が決定的なものではなく、非言語的な手がかり(視線や指差し等)を読み取る能力が深く関わると考察している。しかし、幼児の代名詞的な指示詞用法は、認知的に未熟で対立的な視点が取れ

ないということを示していると考えられる。また、成人被験者の指示詞の理解に混乱が生じたのは、実験場面では非言語的な手がかりが普段のように活用できないため、実験者が用いた指示詞が指し示しているものを一部の被験者が実験者(相手)の視点で取ろうとしたことが原因の一つである可能性があると思われる⁴。従って、ダイクシス性を持つ指示詞コソアの使い分けに視点という認知的な要因が関わっていることは否定できないと思われる。

照応関係に関しては、久慈・斉藤(1984)は子どもの文脈指示理解能力を調べ、5、6歳児は聞くだけで照応関係が把握できることを明らかにした。久慈・斉藤(1985)は、大学生までを調査の対象とし、文脈指示における理解力⁵の発達を中心に調べた。その結果、「コノ(もの)」と「ココ(場所)」のいずれを使うかといった「次元」⁶がコソアといった「系」より先に獲得されることが分かった。次元は指示対象が属する概念的なカテゴリーへの認知の仕方であり、コソアの使い分けは認知した対象を言語化した結果であると考えられる。つまり、概念的なカテゴリーの形成が言語形式より先に発達すると言える。斉藤・久慈(1985)はそれまでの研究を踏まえ、L1 発達における指示領域のモデルを提示した。定義等を表 1 に示す。

これに基づき、斉藤・久慈は L1 の指示能力の発達順序を調べ、「現前指示→中間的指示→文脈指示」

表 1 斉藤・久慈(1985)における指示領域

指示領域	コンテキスト条件	定義
現前指示	非言語的状況	話者が指示しようとする指示対象は物理的に存在し、現在知覚可能である場合。(現場指示に相当する)
文脈指示	言語的文脈	これから指示しようとする指示対象が、直接言語化されて(先行詞となっているか、意味特性の近い言語的文脈から間接的に推論される場合。
中間的指示	非言語的状況&記憶・イメージ&言語的文脈	指示対象が物理的に存在し、知覚可能であると同時に直接あるいは間接的に言及され、言語的文脈の一部に含まれている場合。
現前-非現前対比指示	非言語的状況&記憶・イメージ	指示対象が知覚可能な物理的存在であると同時にそれと係わる記憶情報、イメージなどの内的事象である場合。
非現前共感指示	記憶・イメージ	指示対象が話者の記憶、イメージにのみ存在する場合。

という道筋、及び「現前指示→現前-非現前対比指示→非現前共感指示」というもう一つの道筋の形成を報告している。この結果を表 1 に示されたコンテキスト条件に照らし合わせて解釈すると、非言語的で単純なコンテキスト条件を持つ指示領域のほうが先に発達するということが分かる。

2.2 指示詞コソアの習得研究の主な分析の枠組み

学習者言語に注目し、指示詞コソアの習得とい

う観点に立った研究は、迫田(1993)からより活発に行われるようになってきている。研究手法の違いによって測っている学習者の知識に違いがあるが、指示詞コソアの習得を中心とした先行研究は、主として学習者の言語理解力を測るもの(安 1996,1999,2000)と学習者の言語産出を測るもの(迫田 1993,1996)に分けられる。安の研究は、主に宋(1991)の枠組みに基づいて行われたものである。

宋(1991)の枠組みは、①「独立的指示(自分の観念の中に浮かべている話題性のある素材への指示)」、②「相対的指示(自分か相手の表現内容にある話題性の持つ経験素材への指示)」⁷、③「照応指示(自分の経験記憶が関わらない文脈の言語的な素材への指示)」という3つのカテゴリーに分け、聞き手への配慮や視点対立の有無によって下位分類も設けている。①にはコソアの3つが全て現れ、②にはソア、③にはコアが出現するという。しかし、この枠組みで提示されている3つのカテゴリーの間のお互いの関係は明確ではない。

迫田(1998)は、宋(1991)の枠組みを参考に、指示用法を7つに細分化し、学習者の指示詞コソアの習得を検討した。学習者の母語の違いに関わらず習得上共通して見られた現象(ソ系とア系の使い分けの難しさ、共通した習得順序)や母語の負の転移の可能性が大きいコ系の誤用など、学習者の中間言語の特徴を明らかにしている。その後、迫田(2001)などでは、分析の枠組みは「現場指示、非現場指示、観念指示」⁸の3種類にまとめられており、それぞれのカテゴリーにコソアの3つが全て現れる。

2.3 指示詞コソアの発達と習得を比較した研究

迫田(2001)は、指示詞コソアにおける非現場指示のL2の習得順序をL1の発達順序と比較している。日本人幼児と日本人成人との会話データを元に、横断的にその指示詞の使用状況を調べた。L2の習得順序の提示には、迫田(1998)の縦断的発話データの分析結果を用いた。その結果、指示詞コソアのL1の発達順序とL2の習得順序が類似している点もあれば、異なる点もあることが明らかになった。

L1: $\boxed{\text{ア・コ系観念用法}} > \text{ソ系文脈用法} \geq \text{ア系文脈用法} > \text{コ系文脈用法}$

L2: $\boxed{\text{コ系文脈用法}} \geq \text{ソ系文脈用法} > \text{ア系文脈用法} > \boxed{\text{ア系観念用法}}$ (迫田 2001:261)

L2におけるア系用法がコ系、ソ系に比べて習得が遅れることがL1の発達状況と異なっている。学習者にとってア系の習得が最も難しいことが示唆された。迫田(2001)は、L1の観念用法の早期出現が子どもの「自己中心性」の反映であると述べている。また、L1の文脈用法の発達の遅れは母親の発話による影響⁹、L2のコ系文脈用法の早期習得は教師の発話による影響¹⁰であり、L1でもL2でもインプットの重要性が示されていると迫田は指摘している。それに対し、伊藤・大嶋(2004)¹¹は、日本人の幼児

及び母親の発話による調査の結果、「自己中心性」のみによって指示詞の習得順序が規定されると断定できないこと、母親によるインプットの量が指示詞の出現順序と明確な対応が認められないことを指摘している。しかし、伊藤・大嶋の研究は現場指示用法に限定したものであるため、迫田(2001)の非現場指示用法の結果と単純に比較できない。現場指示、非現場指示の両方を取り入れた検討が必要と思われる。

2.4 先行研究で残された課題

先行研究で残された課題としては、「枠組み」と「方法論」の2つの問題が挙げられる。

まず枠組みの問題について述べる。指示詞コソアの習得研究では、指示対象の存在状況によって現場指示と非現場指示に分けて分析する研究が多く、現場指示の習得が進んでいることも報告されている(迫田 1998)。しかし、現場指示の習得状況を調べた安(2000)では、いわゆる話し手と聞き手の指示領域が融合する「融合型」におけるコ系及びア系の使用では、学習者の母語(韓国語と中国語)の違いに関わらず、コ系をソ系にする誤用([1]a)、及びア系をソ系にする誤用([1]b)が学習の初級段階から上級段階まで広く観察された。つまり、習得が進んでいるはずの現場指示においても、習得が難しいものがあるということである。

[1] a. (二人で犬を触りながら)

A: この犬は、何歳ですか。

B: この犬はね、二歳です。(安 2000:123)

b. (AとBが、高層ビルの屋上から、道路を走っている車を指しながら)

A: あの車、かっこういいですね。

B: あの赤い車ですか。(安 2000:123)

このような類の誤用は、対立型現場指示を調べた安(1999)でも観察された。何故このような現象が見られるのか、まだ明確な解釈がされていない。

また、非現場指示のア系の使用においては、安(1996:9)では、同じ相対的指示用法として[2][3]のような調査文が提示されている。

[2] A: 昨年ここに来たときも、静かな夜でしたね?

B: ええ、あのときも、星がきれいでしたね。

[3] (AとBは田中さんが、運転が上手なことを知っているが、話題の人物が現場にいない場合である) A: あの田中さんが、交通事故を起こしたそうですよ。

B: ええっ、それは意外ですね。

しかし、安のデータを見ると、同じカテゴリーの用法であるにも関わらず、[2]については初中級で誤用のソ系にする割合が半数以上を占めるのに対し、[3]については、全てのレベルで正用のア系にする割合が高い。安(1996)は[2]をソ系とア系の使い分けの難しい項目として取り上げているが、その原因については言及していない。同じカテゴリーに属する用法であるにも関わらず、習得の状況が異なっているのは何故であろうか。このような現象を解釈するためには、新たな分析の枠組みが必要と思われる。

また、2.1 で述べたように、指示に関わるコンテキストが単純な指示領域のほうが複雑な指示領域より先に発達することが斉藤・久慈(1985)で示されている。コンテキストが複雑な指示領域は、指示詞の機能が直示と照応の両方が重なるため、指示詞の使い分けに当たり、どちらの指示機能を優先すべきかを判断しなければならない。このような弁別的な処理活動のために認知的な負担が大きくなり、その結果、発達が遅れるものと考えられる。このような現象は L2 の学習者の習得に見られるのだろうか。斉藤・久慈で明らかになった指示領域の発達と比較し、学習者言語を検討した研究はまだ行われていない。

次に、方法論の問題について述べる。前述した指示詞コソアにおける L1 と L2 の習得順序を比較した迫田(2001)が扱っている指示領域には現場指示が含まれていない。指示詞はダイクシスから照応へ連続的に発達する(Lyons 1979)という観点から考えると、指示詞の全ての用法を統合的に検討する必要がある。また、迫田(2001)で調査されている L2 の習得順序は、学習者の発話調査によるものである。発話による調査は、学習者言語の産出を明らかにすることができる利点を持つ一方、調査項目の全てを抽出することが困難であることがその限界である。例えば独り言や内言のような場面での指示詞の使用を測るのに、特別なタスクを組むことしなない限り、発話データから項目全てが得られることは極めて難しい。また、現れていない指示詞の用法は、習得が遅れていることを意味するのか、戦略としてほかの表現で表そうとしているのかも判定し難い。

2.5 本研究における分析の枠組み及び研究課題

上に述べた[2]と[3]の指示詞が使われる状況を見ると、[3]は会話の冒頭に指示対象が導入されているが、[2]の場合は、「あのとき」の前に、A が既に「昨年ここに来たとき」と導入しており、「あのと

き」の指し示すものが既に言語的文脈の一部に依存していることが分かる。このような指示用法は、ダイクティックなコンテキストを持つ一方、言語的文脈にも依存するいわゆるダイクシスと照応の中間的なものであると考えられる。中間的な指示領域という考え方を取り入れて、指示詞コソアの L1 の発達状況を調べた研究は先に述べた斉藤・久慈(1985)が挙げられる。そのモデルをヒントに、田中(1981)で提示されているダイクシスと照応の指定範囲に基づいて、森塚(2002)はダイクシスと照応を統合したモデルを提示している¹²。そのモデル及び各指示領域の定義を図1と表2に示す¹³。

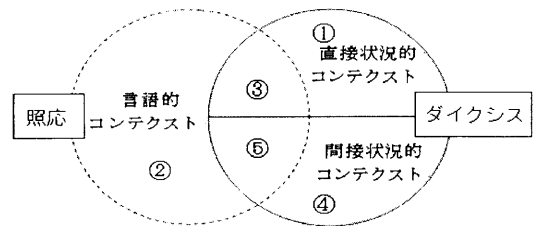


図1 ダイクシスと照応を統合した枠組
(森塚 2002:119)

森塚(2002)のモデルは、ダイクシスを状況別に分けて、ダイクシスと照応が融合するいわゆる「中間指示領域」を設けたことが特徴である。先行研究で残された課題は、このモデルを用いることで解決が可能になると考えられる。また、ソ系やア系しか現れない指示領域も提示されたことから、ソ系とア系の特徴的な指示機能がそれぞれ照応と直示であることが明確に提示されている。このモデルをベースにして学習者の発話(産出)による習得状況を調べた研究には森塚(2001,2002)、中河(2002)があるが、調査対象者が少なく、現れた指示詞が限られていたため、明確な傾向性、体系的な特徴を見出すことはできていない。そこで、本研究は学習者の使い分け状況の全体像を把握するために、森塚(2002)のダイクシスと照応を統合したモデルを用い、多肢選択問題によって学習者の理解知識を横断的に調べることにする。

また、前述したように、L1 の発達研究で、コンテキストが複雑な指示領域においては、直示機能と照応機能のうち、どちらを優先すべきかを理解することが重要であることが示されている。L2 研究においてもそのような指示領域で学習者はどのような使い分けをしているのか、どのような指示用法が学習者にとって

表2 各指示領域の定義・現れる指示詞及び文例

指示領域①	<p>現場指示用法に当たり、話し手が指示する指示対象は物理的に存在し、現在知覚可能なもの。</p> <p>・[コ①](A、BはAの服を選んでいる)A:「(試着している服を指して)ねえ、これ、どう?私に似合う?」 B:「うーん、それ、悪くないけど、こっちのほうがいいんじゃないかな。」・[ソ①]Aから2メートルくらい離れたところで、Aが幼児を抱いている友達に話しかける「その子、あなたに良く似ているね。」・[ア①]子ども:(空を飛んでいる飛行機を指差しながらお母さんに聞く)「あれが飛行機なの。」</p>
指示領域②	<p>話し手が指示する指示対象は、直接言語化されて(先行詞となつて)いるか、意味特性の強い言語的文脈から間接的に推論されるもの。 [ソ②]・A:「昨日、三藤さんに会ったよ。」B:「えっ、三藤さん?だれ、その人?」</p> <p>・A:「日本のお見合いはレストランでご飯を食べながらするのよ。」 B:「中国にもそれはありますよ。」</p>
指示領域③	<p>指示対象が物理的に存在し、知覚可能であると同時に、直接あるいは間接的に言及され、言語的文脈の一部に含まれているもの。¹⁴・[コ③](二人は1枚の絵を前にしている) A:「この絵、すばらしいね。」 A:「ほんとうにこれ、色調がなんともいえないね。」・[ソ③]A:(試着している服を指して)「ねえ、これはどう?私に似合う?」 B:「うーん、それ、悪くないけど、こっちのほうがいいんじゃないかな。」・[ア③](車に乗ってドライブをしているときに、Aが空を飛ぶものを指しながら)A:「おい、あれは何だろう。」B:「あれはただの飛行船だよ。」</p>
指示領域④	<p>指示対象が、話し手の記憶、イメージのみに存在するもの(指示によって聴者との共有が可能か否かはそれまでの記憶、イメージの共有度に依存する)。 [ア④] A:(友人に話している)「今朝、駅前で事故があったんだ。あの様子じゃ運転手も怪我したんじゃないかな。」・(独り言)「おや、あの猫、どこに行っちゃったんだろうな?」</p>
指示領域⑤	<p>指示対象が、話し手の記憶、イメージに存在すると同時に、直接あるいは間接的に言及され、言語的文脈の一部に含まれているもの。・[コ⑤]「こういう考え方がある。ある菓子屋に一人の客が入ってきて、200円の買物をして、千円札を出した…」・[ソ⑤]A:「今度インドに行くのですが、どなたかお知り合いはいませんか。」 B:「ああ、一人いますよ。ご紹介しましょうか。」 A:「失礼ですが、その方とはどういうお知り合いですか。」 B:「大学時代の友人です。そういえば、もう一人友人がインドにいます。その人はインドの男性と結婚してインドに住んでいます。」・[ア⑤]A:「先生が学生だったときには、どのように勉強されたのですか。」 B:「あの頃は本がなくて、本当に苦勞しました。」</p>

難しいのかを明らかにする必要がある。従って、本研究では、森塚のモデルで示されている指示領域別の難易度を明らかにした上で、中間指示領域(③、⑤)における指示詞コソア別の用法の難易度を調べる。また、学習者の目標言語能力の違いによって習得のパターンが異なるか、即ち、どの習得段階でどの用法が難しいのか、それに応じた教育的指導に関する示唆を得るために、習熟度の違いによる習得の状況についても調べる。以上を踏まえ、本研究では、「全体的な指示領域」(1-1、1-2)と「中間指示領域」(2-1、2-2)という2つの側面に分け、以下のような研究課題を設定した。

- 1-1 どのような指示領域が学習者にとって難しいのか。
- 1-2 習熟度を異にする学習者には違いが見られるか。
- 2-1 中間指示領域においてはどの指示用法が学習者にとって難しいのか。
- 2-2 習熟度を異にする学習者には違いが見られるか。

3. 調査対象・内容・方法及びデータ化

前述した理由で、本研究では多肢選択問題方式を用いて学習者の使い分けの傾向を調べることにする。学習者の習得上の傾向を見出すため、変数(母語、学習環境)を統制し、母語が同一(中国語)で外国語環境¹⁵で日本語を習得した学習者を対象にした。調査

の内容は最も文例に相応しいと判断した指示詞に○をつけるという形式のものである。学習者に会話の場面などの文脈的な情報を正しく理解してもらうために、場面の説明に中国語の訳文を提示した。また、理解が難しい語彙については、調査者に質問することを認めた。各指示領域に属する用法の設定は6つずつで、指示領域②、④以外ではコ、ソ、ア別に各2問である。文例の出典は先行文献及び広告文から採用したものである。また、正用の判定について、日本語母語話者60名にも同様の多肢選択調査を行った。母語話者の選択割合が多数を占め、かつ出典の先行文献で提示された用法と一致したものを正用とした。回収された回答から記入の不備があるデータを除いた結果、分析対象となるデータ数は106件であった。データは次のように得点化する。学習者の各問の選択が正答の場合は1点、誤答の場合は0点とし、各指示領域でコ系、ソ系、ア系別で得点の平均値を求める。その上で指示領域別の平均値を求め、指示領域別の得点とする。中間指示領域の指示用法については、指示領域③と⑤のコ系、ソ系、ア系別で得点の平均値を求め、得点化する。学習者の日本語能力の判別には、SPOTテスト(Ver. B)を用いた。その得点結果によって日本語の習熟度を「上位

(M=54.12)」、「中位(M=49.09)」、「下位(M=39.47)」の3つのグループに分ける。得点化した結果を表3及び表4に示す。

表3 指示領域別得点の記述統計

人数	指示領域①		指示領域②		指示領域③		指示領域④		指示領域⑤		
	得点	SD	得点	SD	得点	SD	得点	SD	得点	SD	
全体	106	0.77	0.19	0.54	0.20	0.73	0.23	0.42	0.19	0.47	0.17
上位	41	0.76	0.19	0.55	0.18	0.77	0.22	0.41	0.19	0.52	0.16
中位	33	0.82	0.17	0.58	0.18	0.72	0.24	0.44	0.22	0.42	0.15
下位	32	0.72	0.21	0.50	0.24	0.69	0.23	0.42	0.18	0.45	0.19

表4 中間指示領域の指示用法得点の記述統計

人数	指示領域③						指示領域④						
	コ系		ソ系		ア系		コ系		ソ系		ア系		
	得点	SD	得点	SD	得点	SD	得点	SD	得点	SD	得点	SD	
全体	106	0.78	0.41	0.78	0.28	0.62	0.42	0.57	0.35	0.46	0.38	0.38	0.23
上位	41	0.75	0.44	0.76	0.28	0.67	0.40	0.62	0.37	0.51	0.36	0.43	0.23
中位	33	0.70	0.47	0.85	0.23	0.61	0.43	0.55	0.36	0.42	0.40	0.28	0.20
下位	32	0.88	0.33	0.75	0.34	0.56	0.44	0.52	0.32	0.42	0.38	0.42	0.24

4. 分析結果・考察

4.1 指示領域別

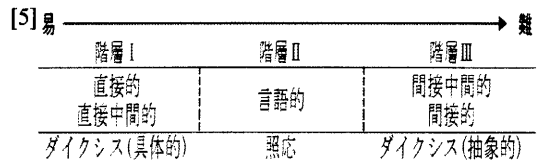
4.1.1 全体的な傾向

1-1 どのような指示領域が学習者にとって難しいのか。

各指示領域の全体の得点について被験者内要因の一元配置分散分析を行った結果、1%水準で指示領域の主効果は有意であった(F(4,412)=66.70,p<.01)。多重比較を行ったところ、次の[4]に示されるような結果となった¹⁶。

[4] ①/③ >> ② >> ⑤/④

つまり、学習者にとって最も易しいと思われる指示領域が指示領域①、③で、最も難しいと思われる指示領域が指示領域⑤、④であった。多重比較の結果を踏まえ、有意差が見られない領域は同一階層と考え、有意差が示された領域の間に階層性が形成されると見なすと、3つの階層が形成されていると考えられる。直接状況的ダイクシスのコンテキストにおいては、指示対象が物理的に存在し、直接に知覚できるものであるため、より具体性を持つものと考えられる。一方、間接状況的ダイクシスにおいては、指示対象が話し手の記憶やイメージに存在し、直接に知覚できない概念化されたものであるため、より抽象性を持つものと考えられる。従って、[4]に示された結果を森塚のモデルにおける指示領域で整理し直すと、次の[5]のような難易度階層が形成される。



前述したように、斉藤・久慈 (1985)の研究によってL1の発達過程における指示詞の発達順序は、「現前指示→中間的指示→文脈指示」及び「現前指示→現前-非現前対比指示¹⁷→非現前共感指示¹⁸」との二通りの道筋があることが確認されている。現前指示、中間的指示、文脈指示はそれぞれ森塚のモデルの指示領域①、指示領域③、指示領域②に相当するものであり、現前-非現前対比指示と非現前共感指示は、指示領域⑤と指示領域④に近いものである。久慈・斉藤で提示されたL1の発達は、コンテキスト条件が単純なものから複雑なものへ、具体的なものから抽象的なものへと進むというプロセスであった。本研究で示された指示領域の難易度は、L1の場合と似た傾向が確認された。つまり、指示詞が使われるコンテキストが理解が容易なものであるか難しいものであるかということが、L2の習得に影響する可能性があると言えよう。

4.1.2 習熟度別の結果

1-2 習熟度を異にする学習者には違いが見られるか。

習熟度の上位・中位・下位のグループ別に指示領域の得点に被験者内要因の一元配置分散分析を行ったところ、1%水準で全ての群において指示領域の主効果は有意であった(上位 F(4,160)=28.59,p<.01、中位 F(4,128)=29.82,p<.01、下位 F(4,124)=13.99,p<.01)。多重比較を行った結果を以下の[6]のように示す。

[6] 上位 ③/① >> ②/⑤ >> ④
 中位 ① >> ③ >> ② >> ④/⑤
 下位 ①/③ >> ②/⑤/④

学習者の目標言語の習熟度の違いによって、指示領域別の使い分けに異なった習得パターンが見られ、下位では2つの階層、中位では4つの階層、上位では3つの階層が形成されることが分かった。指示領域別で見た場合、習熟度が比較的低い下位グループにおいては、最も単純な二極対立の階層性が見られ、中位グループでは、難易度階層は多様化する傾向が示された。一方、上位グループでは、中間指示領域がほかの指示領域と融合した難易度階層の形成が確認された。ダイクシスと照応のモデルで上記の[6]の結果を整理しなおすと、次の[7]のような結果となる。

	易 ← → 難				
上位	直接中間的	直接的	言語的	間接中間的	間接的
中位	直接的	直接中間的	言語的	間接的	間接中間的
下位	直接的	直接中間的	言語的	間接中間的	間接的

下位グループの学習者においては、指示対象が直接認知できるかどうかの主たる弁別要素となっており、複雑なコンテキストにおいてどの要素を優先すべきかという点に注目するのは難しい。日本語の能力がある程度向上していくと(本調査では中位レベル以上)、指示領域を取り巻くコンテキスト状況の複雑さを理解し始めることが分かった。指示領域別の難易度では、日本語の習熟度による影響がそれほど明確には見られないが、指示詞の使い分けに関わるコンテキストの理解には、日本語の習熟度の影響が見られた。

4.2 中間指示領域

4.2.1 全体的な傾向

2-1 中間指示領域ではどの指示用法が難しいのか。

指示領域③と指示領域⑤のそれぞれのコソア別の得点に被験者内要因の分散分析を行った。その結果、1%水準で指示領域③($F(2,210)=7.12, p<.01$)でも指示領域⑤($F(2,210)=7.74, p<.01$)でもコソア別の主効果は有意であった。多重比較を行った結果を[8]に示す。

[8] 指示領域③ コソ ≫ ア

指示領域⑤ コソ ≫ ソア

つまり、ダイクシスと照応の両方の性質を持つ中間指示領域においては、ア系の用法が学習者にとって最も難しいことが分かった。

4.2.2 習熟度別の結果

2-2 習熟度を異にする学習者には違いが見られるか。

習熟度の上位・中位・下位のグループ別に指示領域③と指示領域⑤の指示用法得点に被験者内要因の分散分析を行った。その結果、指示領域③では、5%水準で上位($F(2,80)=4.48, p<.05$)と中位($F(2,64)=3.45, p<.05$)のコソア別の主効果が有意であることがわかった。指示領域⑤では、コソア別の主効果は上位では有意傾向($F(2,80)=3.09, p<.10$)が見られ、中位では5%水準で有意であることが確認された($F(2,64)=4.36, p<.05$)。下位はいずれの指示領域においてもコソア別の主効果が見られなかった。主効果が見られた場合、多重比較を行った。その結果を[9]に示す¹⁹。

[9]	指示領域③	指示領域⑤
上位	コソ ≫ ソア (*)	コソ ≫ ソア (+)
中位	ソコ ≫ コア (*)	コソ ≫ ソア (*)
下位	コソ/ア (ns.)	コソ/ア (ns.)

習熟度が低い学習者にとっては、中間指示領域の指示用法別の難易度に明確な違いがなく、コ系、ソ系、ア系を使い分けることが難しい状況にある様子が窺われる。習熟度が高くなるにつれ、学習者の指示詞を使い分ける能力が上達するが、ア系指示用法の難しさもより明確になる。

中間指示領域におけるア系指示用法の使い分けにどのような傾向が見られるのか。それを明らかにするために、指示領域③と指示領域⑤のア系の出現度数を調べた(それぞれ「ア③」と「ア⑤」と称する)。調査項目が2問ずつであったため、度数の合計を求めて、各項目でコソアの出現度数を合計で割り、パーセンテージを求めた。その結果を図2に示す。

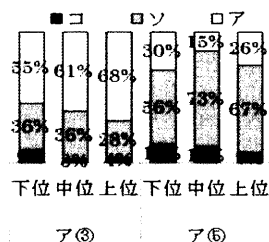


図2 中間指示領域におけるア系選択

図2からは、目標言語の習熟度の違いに関わらず、学習者がソ系にする傾向が見られた。つまり、中間指示領域においてはソ系の過剰般化の可能性が示された。従来の現場指示というカテゴリーに属するア③の誤用率が高いことから、習得が容易だと考えられている現場指示用法の中にも、学習者にとって容易でない用法もあることが確認された。ア③用法は調査文では次の[10]Bのようなものであった。

[10] (車に乗ってドライブをしているときに、

Aが空を飛ぶものを指しながら)

A:「おい、あれは何だろう。」

B:「あれはただの飛行船だよ。」

このア系用法の得点が低いという結果は、安(2000)で指摘された問題点を支持するものであるが、現場指示・非現場指示という分類においては説明できないこの問題点は、ダイクシスと照応のモデルによって解釈が可能である。2.5でも述べたように、森塚のモデルはソ系とア系の機能的特徴を明確に示している。中間指示領域におけるソ系やア系の使い

分けにも、この機能的な特徴が反映されていると思われる。つまり、学習者が照応機能を優先する場合はソ系に、直示機能を優先する場合はア系にする傾向がある。[10]B の場合、学習者が照応機能を優先した場合、誤用のソ系になることが多い。

日本語の指示詞コソアの選択要因に関しては、金水・田窪(1990)は複数の系列の指示詞が使用可能な文脈において系列間の使用優先順位を示す「指示トリガー・ハイアラーキー：現場>経験スペース>>その他」(同:111)を提示し、複数の系列の指示詞が使用可能な文脈においては、指示詞の選択要因として直示が優先されるという日本語の特徴を見出している。この特徴は、日本語と他言語の間で差異が見られる(金水 1999)ことから、日本語の言語的個別性が示唆されている。新村(2006)も、日本語は英語や中国語より、「現場志向が強い」というダイクシスを重視する言語的特徴が日本語にあることを指摘している。従って、[10]B のような指示対象が既に言及されている発話でも、物理的な距離が遠いというダイクシスが最も優先されるため、日本語ではア系が用いられるのが原則となっている。本研究で示された中間指示領域のア系用法の難しさは、直示機能優先という日本語の特徴を理解できていないことに起因していると考えられよう。対象をもう一度指し示すことから照応機能を優先してソ系を選んだという調査協力者の記述²⁰はこの仮説の裏付けとなっている。

5. まとめ

本研究は、母語の発達研究で得られた知見に基づき、ダイクシスと照応のモデルを援用して、中国語を母語とする学習者の指示詞コソアの使い分けにおける傾向を探った。L1 の発達プロセスと同様に、コンテキストが単純な指示領域のほうが複雑な指示領域より習得しやすいことが確認できた。これまでの研究では、指示詞コソアの習得が難しい理由として、学習者の母語の影響や学習環境といった言語間要因や言語外要因が挙げられている。本研究は、森塚のモデルを用いることで、指示詞が使われるコンテキストの理解の難易が指示詞の習得に影響するという言語内要因を明らかにした。

森山(2000)は、L2 言語習得では、目標言語母語話者の「言語への変化のしかた」の習得と同時に、「認知のしかた」の習得の重要性を主張している。「言語への変化のしかた」はつまり認知した物事を L2 で言語化する

ことであるが、発話時にコ系、ソ系、ア系のどれかを選択することは、この認知から「言語への変化」に他ならない。一方、「認知のしかた」とは、目標言語の母語話者が「客観的に存在する現実世界を」(同:374)どのような認知体系としてまとめあげているのか、ということであり、視点や焦点の置き方も含まれる。つまり、指示詞コソアの用法の習得以前に、そもそも日本語母語話者は指示詞コソアが使われるコンテキストをどのように認知しているのか、例えば複数の選択可能な指示機能が存在している場合、何を最も優先しているのかということを知得する必要があるだろう。母語話者と異なった認知のしかたで使い分けると、誤用になる可能性が高くなる。同時にいくつかの要因が指示詞の選択に影響を与える場合、一番優先される要因を教育現場において提示することが重要であると Niimura & Hayashi(1994)は指摘している。本研究の結果からも、指示詞コソアの指導に際して、教師は指示詞を取り巻くコンテキストの認知の仕方、母語話者が優先する指示機能を学習者に指導することが重要だと言えよう。

6. 今後の課題

本研究は、学習者の指示詞コソアに関する理解知識を横断的に調べた。得られた結果の安定性についてさらなる追検証、ほかの言語を母語とする学習者を対象とした比較調査が必要と思われる。また、母語知識や学習環境などの要因がどのように関わっているのかも明らかになっていない。今後の重要な課題として追求していきたい。

謝辞 本稿の完成にあたり、査読者の方から貴重なご指摘及びご示唆を頂いた。山口真紀さん、向山陽子さん、アルバーディング聖子さん、Mark Alberding から有益なご助言を頂いた。心より感謝申し上げます。

注

1. 例えば、次の発話例の中のコ系の用法のような類のものである。「A：(試着している服を指して)ねえ、これはどう？私に似合う？」
2. 例えば、次の発話例の中のソを使うべきところアにしてしまう誤用が上級レベルの学習者にも観察される。「きのう学校から帰る途中、外国人に道を聞かれました。あ(正解はその)人は日本ははじめてなのに日本語がとてみようずでした。」(新村 1992:50)
3. 現場指示と文脈指示の定義は研究者によって異なることが多い。このあたりの詳細については、森塚(2003)、単(2005)、孫(2007)を参照されたい。
4. 伊藤ほか(2004)では、成人被験者の指示詞理解におけるソ系とア系の混乱が、主に「逆側条件」、つまり実験者と被

- 験者が対面している条件で見られた。このような現象については、伊藤ほかは視点という認知的要因だけでなく、非言語的な手がかりを読み取る能力も深く関わっていると考察しているが、認知的な要因を否定しているわけではない。
- 久慈・斉藤(1985)では、文脈指示の産出能力を調べると述べられているが、調査手法はクローズ法によるもので、予め指示詞が提示されていて、対象者がその中から文脈に合うものを選ばせている点から考えると、対象者の産出ではなく、理解知識を測っているものと思われる。
 - 久慈・斉藤(1985)では、指示詞は「次元」と「系」によってまとまった意味体系をなしている」と主張。「次元」に「もの」「場所」「方角」等があり、「系」に「コ系、ソ系、ア系」がある。
 - 宋(1991)では、「自分の「コ・ソ・ア」の行為が、相手の存在に配慮するところがあるかないか」(同:138)で指示詞「コソア」の用法を「相対的指示」と「独立的指示」に区分されている。つまり、相手の存在に配慮する場合(対話や作文など)は、「相対的指示」となり、相手の存在に配慮しない場合(独り言など)は「独立的指示」となる。
 - 迫田(2001)では、非現場指示用法を「文脈用法」と「観念用法」に分けられている。文脈用法とは談話の中に登場する事物やことがらを指すもので、観念用法は話し手の考えの中にある事物やことがらを指すものである。
 - 迫田(2001)は、次のようなア系用法が母親の発話に多く出現していると指摘している。「(幼児と母親がお誕生会で食べたケーキの話をしている)子ども: ミッキーのね、サンタさんみないた…作ってある。 母親: 食べたならガリっとしたあのおいしくない分でしょ。」(同: 263)
 - 迫田(2001)は、次のようなコ系用法が教室の発話に多く観察されていると指摘している。「(初級クラスで教材の問題の答え合わせをしている場面)学生: 1 番の答は、「来ています」です。 教師: これは、「来ています、じゃなくて、来ています」ですね。(同: 263)」
 - 伊藤・大嶋(2004)で取り上げられている迫田(2002)は、言語習得の理論を紹介する入門書であり、そのL1の発達とL2の習得状況についての検討は、迫田(2001)が元となっている。従って、本稿はここでは迫田(2001)を取り上げることにする。
 - 森塚(2002)が提示しているモデルは、森塚(2001)、中河(2002)を踏まえて改善されたものである。その形成の詳細については、森塚(2003)を参照されたい。
 - 例文は本研究で行われた調査質問文の一部である。
 - 森塚(2002)では、指示領域③には「コ」と「ソ」しか現れないと示されている。指示領域③は、即ち、知覚(=認知)という第一歩を経て、認識(指示対象へ少し一歩前進)されたときに使われる用法を示す領域である。例えば次の例文のように、Bの発言では、指示領域③に「ア」が現れることが可能であることが分かる。「(車に乗ってドライブをしているときに、Aが空を飛ばぬものを指しながら)A: おい、あれは何だろう。 B: あれはただの飛行船だよ。」Bが言う「あれ」の指示対象となる飛行船が、物理的に存在し、知覚可能であると同時に、Aの発言に一度現れたことがあるので、「直接的に言及され、言語的文脈の一部に含まれているもの」として考えられる。このAは指示領域③に属する用法になる。従って、本研究では「ア」を加えて検討を行う。
 - 本研究で分析対象となるデータは中国の大連外国語大学で収集したものである。
 - 本研究においては、「>」は統計的に有意に大きいこと

を意味する。「/」は統計的には有意でないがその前の値が後ろの値より数値的に大きいことを意味する。

- 久慈・斉藤(1985)では、「現前-非現前対比指示」とは「指示対象が知覚可能な物理的存在であると同時にそれと係わる記憶情報、イメージなどの内的事象」を指す場合のものとして分類されている。例えば、子どもがブロックを組み立てつつ、目の前のブロックを見て、自己の内的イメージを思い浮かべながら「あれみたい。」といった場合の「あれ」がこの領域に該当する指示用法である。しかし、子どもが実際に指示しているのは、記憶の中のイメージのものであることから、現場にあるのは指示対象そのものではなく、指示対象のイメージを喚起する役割を果たす一種の言及効果があると考えられる。指示対象が話し手のイメージの中に存在し、間接的に言及されたため、森塚(2002)のモデルの指示領域⑤の指示用法に最も近いと考えられる。
- 斉藤・久慈(1985)で言う「非現前共感指示」とは、指示対象が話者の記憶、イメージにのみ存在するものである。例えば、発話の出会い頭に「またあそこに行こう」といった場合は、「あそこ」を指し示すものは前もって言及されることがなく、話し手の記憶にのみ依存するものである。この種の用法は森塚(2002)モデルの指示領域④の指示用法に相当すると考えられる。
- ()内の記号は、主効果の検定結果を示す。「*」は有意、「+」は有意傾向、「ns」は有意でないことを意味する。
- 本研究で行った調査では、[10]Bで示された用例については、「飛行機が既に言及されている」という理由からソ系にする被調査者の記述があった。

参考文献

- 安龍洙(1996)「韓国人学習者の指示詞「コ・ソ・ア」の習得における母語の影響について—非現場指示の場合—」『東北大学文学部日本語学科論集』6, 1-13.
- 安龍洙(1999)「韓国人学習者と中国人学習者の現場指示コソアの習得に関する一考察—相対的現場指示の場合の対立型の場合—」『東北大学文学部言語科学論集』3, 1-12.
- 安龍洙(2000)「韓国人学習者と中国人学習者の現場指示コソアに関する習得研究」『文化』64, 113-124.
- 伊藤恵子・大嶋百合子(2004)「指示詞コ・ソ・アの出現順序を規定する要因」『コミュニケーション障害学』21(1), 223-236
- 伊藤恵子・田中真理・細川徹(2004)「指示詞コ・ソ・アの理解における発達的变化」『東北大学大学院教育学研究科 研究年報』52, 223-236.
- 遠藤めぐみ(1988)「日本語の指示詞コ・ソ・アの使い分けに関する言語心理学的研究」『東京大学教育学部紀要』28, 285-294
- 金水敏(1999)「日本語の指示詞における直示用法と非直示用法の関係について」『自然言語処理』6(4), 67-91.
- 金水敏・田窪行則(1990)「談話管理理論からみた日本語の指示詞」『認知科学の発展 特集 メンタル・スペース』3, 85-115.
- 久慈洋子・斉藤こずゑ(1984)「幼児の文脈指示理解能力について」『日本心理学会第48回大会発表論文集』日本心理学会第48回大会準備委員会, 451-451.
- 久慈洋子・斉藤こずゑ(1985)「文脈指示能力の発達—クローズ法による—」『日本教育心理学会第27回総会発表論文集』242-243.

- 斉藤こずゑ・久慈洋子 (1985) 「ディスコース知識-指示能力-」『言語の標準化 会話能力の発達段階』科学研究費補助金特定研究成果報告書 15-39.
- 斉藤こずゑ・武井澄江・荻野美佐子・辰野俊子(1981) 「2・3 歳児における指示代名詞の理解」『日本教育心理学会第 23 回総会発表論文集』258-259.
- 迫田久美子 (1993) 「話し言葉におけるコ・ソ・アの中間言語研究」『日本語教育』81, 67-80.
- 迫田久美子 (1996) 「指示詞コ・ソ・アに関する中間言語の形成過程-対話調査による縦断的研究に基づいて-」『日本語教育』89, 64-75.
- 迫田久美子 (1998) 『中間言語研究: 日本語学習者による指示詞コ・ソ・アの習得』溪水社
- 迫田久美子(2001) 「第一言語と第二言語の習得過程-対話調査による指示詞コ・ソ・アの習得-」南勝彦・アラム佐々木幸子(編)『言語学と日本語教育II』くろしお出版, 253-269.
- 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
- 宋愛翼 (1991) 「日本語教育のための日韓指示詞の対照研究-「コ・ソ・ア」と「어・코・저」との用法について-」『日本語教育』75, 136-152.
- 孫愛維 (2007) 「第二言語としての日本語の指示詞習得の研究概観-非現場指示の場合-」『第二言語習得・教育の研究最前線』言語文化と日本語教育増刊特集号 55-90.
- 田中望 (1981) 「「コソア」をめぐる諸問題」『日本語教育指導参考書 8 日本語の指示詞』1-50.
- 単娜 (2005) 「日本語の指示詞に関する研究概観-対照研究を中心に-」『第二言語習得・教育の研究最前線』言語文化と日本語教育増刊特集号 70-100.
- 中河和子 (2002) 「高専生ベトナム語話者の指示詞習得に関する縦断研究」お茶の水女子大学大学院修士論文
- 新村朋美 (1992) 「指示詞の習得-日英語の指示詞の習得の対照研究-」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』4, 36-59.
- 新村朋美 (2006) 「指示詞の中日英対照: 空間・対象・相手認識の差」北京日本学研究中心編『日本学研究』16, 学芸出版社 54-62
- 袴田麻里 (1999) 「コ・ソ・アの自然習得-工場内作業に従事するインドネシア語話者の場合-」『南山日本語教育』6, 69-107.
- 森塚千絵 (2001) 「日本語初級学習者の指示詞の習得過程-ダイクシスと照応を統合した習得の枠組みから-」お茶の水女子大学大学院修士論文
- 森塚千絵 (2002) 「日本語指示詞の習得に関する事例研究-自然習得から教室学習へ移行したロシア語母語話者を対象に-」『第二言語としての日本語の自然習得の可能性と限界』科学研究費補助金萌芽的研究成果報告書 115-129.
- 森塚千絵 (2003) 「日本語の指示詞コソアとその習得研究の概観」『第二言語習得・教育の研究最前線』言語文化と日本語教育増刊特集号 51-75.
- 森山新 (2000) 『認知と第二言語習得』図書出版啓明
- Lyons, J. (1977) *Semantics 2* Cambridge: Cambridge University Press
- Lyons, J. (1979) *Deixis and anaphora The development of conversation and discourse* Edinburgh University Press, 88-103.
- Niimura, T. & Hayashi, B. (1994) *English and Japanese demonstratives: A contrastive analysis of second language acquisitional: Issues in Applied Linguistics*, 5, 327-351.

たんな／東京大学大学院工学系研究科 非常勤講師
shanna_sn@yahoo.co.jp

The Acquisition of Demonstratives in Japanese by Chinese-speaking learners — A Study in the Framework of Unifying Deixis and Anaphora —

SHAN Na

Abstract

In previous studies on the acquisition of Japanese demonstratives *ko*, *so* and *a*, the basic functions of demonstratives have not been sufficiently discussed nor have the developmental findings of Japanese demonstratives been sufficiently applied. Focusing on unsolved problems and using a framework of unifying deixis and anaphora determine (Morizuka 2002), this study investigated how Japanese demonstratives usage is understood by Chinese-speaking learners through a multiple-choice test. The results were compared with developmental findings of Japanese native speakers. The study found that the difficulty of understanding the contexts in which demonstratives can be used affects their acquisition, and that learner proficiency level influences the understanding of those contexts. It also revealed the possibility that learner errors in determining the choice of demonstratives in complicated contexts are partially due to differences in learner selection of the priority function from that of native speakers.

【Keywords】 deixis, anaphora, context, the priority function

(School of Engineering, the University of Tokyo)