

# 指示詞の学習過程における JSL と JFL の相違性

## —台湾人の日本語学習者を中心に—

孫 愛維

### 1. 研究動機

迫田（1998）では、学習者の日本語能力、母語に焦点を当てて指示詞の学習について研究を行った。しかし、学習環境の違いが指示詞の学習に及ぼす影響に関してはまだ検証されていない。そこで本研究では、台湾人の日本語学習者を被験者として、第二言語学習者（JSL）と、外国語学習者（JFL）の、指示詞の使用実態の解明することを通じて、それぞれの相違性を究明することを目的とする。

### 2. 先行研究

迫田（2002）では、日本人幼児と成人の第二言語学習者との比較により、第一言語と第二言語における非現場指示用法の出現順序を調査した。その結果、日本人幼児と第二言語としての日本語学習者の成人の指示詞出現順序が異なったことを判明した。その違いは、幼児と日本語学習者を取り巻く言語環境の違いが一つの要因として取り上げられた。

しかし、2～3 歳幼児の場合では、言語及び認知能力が発達途上で、成人の学習者との比較結果は言語環境の影響では説明しつくせないと言えよう。以上の未解決の問題点を踏まえて、本研究は同じ成人の学習者を被験者として、学習環境（JSL か JFL か）と学習者の指示詞学習との関係を明らかにすることを試みた。

### 3. 研究課題

研究課題 1 指示詞を用法ごとに検討する場合、学習環境によって台湾学習者の指示詞用法それぞれの成績は異なるか。

研究課題 2 指示詞を用法ごとに検討する場合、学習環境が台湾学習者の指示詞用法それぞれの成績に及ぼす影響は、学習者の日本語能力によって異なるか。

### 4. 研究方法

#### 4.1 研究デザイン

言語環境（JSL、JFL）、日本語能力（上位、下位）を要因とする 2×2 の被験者間計画である。

#### 4.2 被験者

- ・ JSL：主に日本に留学してから本格的な日本語教育を開始している台湾人の日本語学習者である。有効な回答数は 63 名となった。
- ・ JFL：台湾の大学で日本語を専攻する二年生、三年生の学生である。回答が不完全なものを取り除く結果、98 名になった。

日本語能力を測定するため、SPOT（DE）を実施し、得点の中央値で上位・下位に二分した。全体、上位群、下位群それぞれの SPOT 得点を t 検定で行った結果、全体、上位群、下位群のすべてで群間に差は検出されなく、両群の日本語能力は同等のレベルであると仮定できる。

#### 4.3 調査内容

学習者の指示詞学習実態を調べるために、インタビューを行うのが良策だと考えられるものの、インタビューを実施した迫田（1998：122）によると、上級者になっても、日本人の成人に比較すると、指示詞の使用頻度が 2 分の 1 にとどまり、指示詞を回避している現象が観察された。以上のことから、インタビューを行う際、指示詞の採取量が制限される恐れが避けられず、特に宋（1991）の枠組み（参考資料 1 参照）で扱う「独立的話題指示」を得にくいという制約があると予測される。また、文脈指示のみならず、迫田（前掲：108）ではほぼ習得されたと見なされていた現場指示も含め、台湾人日本語学習者の指示詞の使用状況を全面的に調査する必要があると思われるため、以下の調査内容の質問紙を作成した。

一、指示詞多肢選択問題：宋（1991）の枠組みを

踏まえ、六つの用法に分類して、それぞれで使われ得る指示詞を統合し、併せて 14 個の指示用法を得た（参考資料 1 を参照）。便宜上、「コ①」、「ア①」、「コ②」、「ソ②」、「ア②」、「コ③」、「ソ③」、「コ④」、「ソ④」、「ア④」、「ソ⑤」、「ア⑤」、「コ⑥」、「ソ⑥」と規定した。今回の研究においては、ソ④について、使い分けに揺れない項目が無かったため、本研究の分析項目は 13 項目になった。一つの指示用法につき基本的に 3 問ずつ、計 32 題で 39 問を設けた。一つの指示用法に 3 問としたのは、学習者への負担と調査の効率及び確実さを考慮したためである。また、最終的な多肢選択問題が確立される前、日本人 17 名に予備調査し、複数回答可能な文を削除し、全調査文のうち、日本人の回答が一つしかない文のみ組み入れた。それは、より明確に結果が把握するためである。

- 二、学習者情報：より具体的に学習者の置かれる学習環境を把握するため、日本語学習機関、学習年数、滞在年数、よくインターアクションする日本人がいるか否か及び指示詞の学習などについてアンケートを作成し回答してもらった。
- 三、学習者の内省調査：何を基準に指示詞を使い分けているのかについて筆記テスト後にフォローアップインタビューを実施した。

### 4.3 分析手法

13 個の指示用法の得点を計算するため、TLU (Target Like Use) 値を算出し、分散分析を行った。計算方法について、分子は正用の数、分母は正用の数のみならず、正用の数かつ非使用、誤用の数を全部合わせて計算する。その中で、非使用というのは正解の指示用法を使わずにほかの指示用法を使用するということである。誤用というのは非使用の反対に使用すべきではないところで間違いを犯してしまうものである。計算式は、以下の通りである。

$$TLU = \frac{\text{正用}}{\text{正用} + \text{非使用} + \text{誤用}} \times 100$$

## 5. 分析の結果

### 5.1 研究課題 1 の結果

学習環境、日本語能力を独立変数、指示用法得

点を従属変数とした分散分析の結果、図 1 の通りである。「現場指示の融合型」のみ JSL は JFL より有意に高く、他の指示用法には有意な結果が見られなかった。よって、豊富なインプットに晒されることが指示詞の宣言知識<sup>1</sup>に飛躍的發展を成し遂げること結びつかないと示唆された。

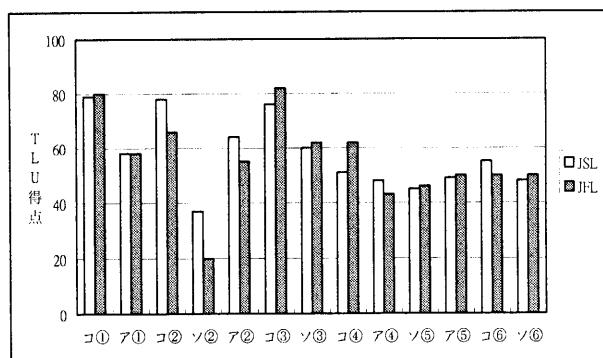


図 1 指示用法の得点

### 5.2 研究課題 2 の結果

指示用法それぞれの得点において、学習環境と日本語能力との交互作用が有意か否かについて探った結果、「現場指示の対立型のコ③」( $F(1,157)=4.39$ ,  $p<.05$ ) 及び「非現場指示の独立型のコ④」( $F(1,157)=5.11$ ,  $p<.05$ ) の交互作用が共に 5%水準で有意である。

更にこの二つの指示用法について分析を行ったところ、いずれも JSL 上位群と JFL の上位群には有意差が検出されていないものの、JSL 下位群と JFL 下位群の間に有意差が見られ、JFL 下位群は JSL 下位群より有意に高いことが分かった。この結果から、本稿で扱われた調査文では、日本語能力が低い JFL のほうが JSL より「現場指示の対立型のコ③」及び「非現場指示の独立型のコ④」を正しく理解する可能性が考えられる。

## 6. 考察

### 6.1 研究課題 1 の考察

今回の研究では、「現場指示の融合型」のみ有意にプラスの結果となり、他の指示用法においては、学習環境の効果が読み取れなかった。指示用法の宣言知識において、学習環境の影響はそれほど顕著ではないことが浮かび上がった。その原因について以下のように推測している。

まず、指示詞が日常生活では多用されるものの、意志伝達にはあまり大した役割を担っている語ではないと思われ、誤用は見逃されてしまう傾向が観察された。

本研究を通し、話し言葉では、指示詞を間違って使用すると修正してくれる人がいると報告したJSLの被験者はわずか7名であることが分かる。指示詞が重要視されていない実態が浮き彫りにされた。

## 6.2 研究課題2の考察

「現場指示の対立型のコ」及び「非現場指示の独立型のコ」において、いずれもJSL下位群はJFL下位群より低い点数が示された。JSL下位群では「コ」系の使用規則が理解されていない様子が窺える。その原因は以下のように考えられる。

入門期のJSLの学習者はいきなり日本語母語話者による会話に接触し、理解不可能なインプットに晒され、日本語の学習の助けになるところが、妨げに成りかねないと考えられる。

また、赤羽(1992)では、学習者の母語を使用することによって、学習者の混乱、不安を避けると指摘した。しかし、日本国内で学習する際、教師が学習者の母語ができるとは限らないので、日本語で文法を解説したりする直接法を用いて授業する場合がほとんどである。入門期の学習者にとって不安、ストレスをもたらすことが考えられる。今後、初心者のJSLの指示詞学習を促すには、明瞭な文法説明と教材の作成が不可欠であろう。

## 7. 今後の課題

本稿は、指示詞「コ・ソ・ア」の学習状況におけるJSLとJFLの台湾人学習者の相違を見出すことを目的に調査を行った。その結果は一部分の課題を解析されたが、日本語の習得に関わる要因は多様かつ複雑であることが強く認識され、残された課題も少なくない。以下にそれを記述する。

指示詞を発する場合、通常視線、動作などを伴うので、ことば以外の手がかりも重要だと指摘した。従って、今後は、単に言葉による指示詞の実験にと

どまらず、学習者を取り巻く学習環境を詳細に分析する。そして、学習者に発信するインプットの頻度だけではなく、どのような場面でインプットを得たかということも含めて多角的に検討する必要があると考えられる。

なお、本調査は、質問紙を使用するによって被験者の宣言知識を測定したものの、異なる測定方法では異なる結果が得られることも予想される。また、自然な会話の中で収録したものとは異質なものになったという懸念が残された。迫田(2002:178)も質問紙を「中間言語の一つの側面を見るだけでは、全体像を見ることが困難」と指摘した。今後研究手法に関しては「量的研究と共に入念に質的研究」をする予定である。

## 注

1. 宣言知識は、明示的知識、顕在知識とも呼ばれる。学習者が持っている学習言語に関する知識の中で、言語学的分析に基づいて説明できる言語ルールを明示的知識と言う。

## 参考文献

- 赤羽(1992)『外国人教師のための日本語教授法』
- 川口 智彦(2000)「韓国人日本語学習者の誤用例とその分析-助詞、指示詞(こそあど)、一部の動詞について」『国際関係学部研究年報』
- 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(2002)『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク
- 宋晩翼(1991)「日本語教育のための日韓指示詞の対照研究-「コ・ソ・ア」と「i・ku・cho」との用法について」『日本語教育』75
- 宋晩翼(1999)「韓国人学習者に対する非現場指示のソとアの指導」『日本語教育学の展開：奥田邦男先生退官記念論文集』
- Freed, Barbara (ed) (1995) *Second language acquisition in a study abroad context*

## 本研究における分析の枠組み

指示用法の名称		「場」の状況及び指示対象	例文	使用可能な指示詞
現場指示	独立的現場指示① (知覚指示用法)	相手（聞き手）がいない。 指示対象は現場における知覚で きる具体的対象。	（空を飛んでいる鳥を見上げなが ら、一人でつぶやく）私は <u>あの鳥</u> のように飛びたい。	コ①ア①
	相対的 融合型②	話し手と聞き手が我々意識を持 つ。 指示対象は同上。	（A、B 両者の手元にあるひとつ の人形を指しながら） A： <u>これは</u> 誰の人形ですか。 B： <u>これは</u> 私の人形です。	コ②ソ② ア②
	対立型③	話し手と聞き手が対立意識を持 つ。 指示対象は同上。	（教師が一冊の本を学生に見せな がら） 教師：この本を見ると問題を解決 することができます。 学生：先生、 <u>その本</u> いくらです か。	コ③ソ③
非現場指示	話題指示 独立的④ (観念指示用法)	相手（聞き手、読み手）がいな いと想定する。指示対象は自分 の観念の中に浮かべている話題 性のある素材。	（昨日食べたフランス料理の味を 思い出して） <u>あれ</u> は本当においし かったなあ。	コ④ソ④ ア④
	相対的⑤	相手（聞き手、読み手）が素材 を知っているかを考慮する。 指示対象は自分か相手の表現内 容にある、話題性のある経験素 材。	A：昨日田中さんに会った。結構 変な人だね。 B： <u>あの人</u> は変な人ですよ。	ソ⑤ア⑤
	単純照応指示⑥	相手（聞き手、読み手）がい る、ないし、いと仮定する。 指示対象は自分の経験記憶が関 わらない文脈の言語的なある素 材。	受付に誰かがいたら、 <u>その人</u> に渡 してください。	コ⑥ソ⑥