

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—

孫 愛維

詳細目次

1. はじめに
2. 非現場指示に関する研究
 - 2.1. コ・ソ・アの意味領域
 - 2.2. コ・ソ・アの用法を分類する枠組み
 - 2.2.1. 堀口・正保の枠組み
 - 2.2.2. 宋の枠組み
 - 2.2.3. 迫田の枠組み
 - 2.2.4. 森塚の枠組み
 - 2.2.5. 指示用法の整理
3. 非現場指示の習得に関する研究
 - 3.1. 横断研究
 - 3.1.1. 質問紙を使用した研究
 - 3.1.2. 聴解テストを使用した研究
 - 3.1.3. インタビューを使用した研究
 - 3.2. 縦断研究
 - 3.3. 迫田の研究
 - 3.4. 非現場指示の習得に影響を与える要因
 - 3.5. 分析と調査方法の問題点
 - 3.6. まとめ
4. 日本語教育への示唆と今後の研究への展望
 - 4.1. 日本語教育への示唆
 - 4.2. 今後の研究への展望
 - 4.2.1. L1 と L2 の習得過程の比較
 - 4.2.2. 学習環境の影響
 - 4.2.3. 指示詞の教室指導の影響
 - 4.2.4. 学習者の視点の導入

稿末注

参考文献

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—

孫 愛維

要 旨

第二言語としての日本語非現場指示の習得は、習得困難な項目とされ、様々な研究がなされてきた。本稿は、今後の研究の展望を示すことを目標とし、日本語学習者の非現場指示の習得研究を概観することとする。その結果、従来ソとアの使い分けが習得されにくいのは学習者の母語の影響と見なされがちであったが、母語の違いにもかかわらず、ソとアの使い分けが習得困難であることから、母語の影響によるものではなく、第二言語習得において共通の現象であることが示唆される。一方、中国語母語話者については母語の規則を日本語の指示詞に適用して使用する母語転移も確かに観察されており、ほかにも、年齢、日本語能力、学習環境など相互に関連する様々な要因が絡み合う複雑なプロセスであることが明らかになった。最後に本稿から得られた知見を基に、日本語教育への示唆及び今後の指示詞研究に向けての提言を試みる。

【キーワード】非現場指示習得、研究方法、日本語能力、母語の影響、学習環境

1. はじめに

指示詞には、その指示対象が文脈によって変わる性質があり、また言語によって空間、自他の立場、話者の視点に対する認知の仕方が異なるため、言語学において重要な研究対象となっている。言語習得研究においても、様々な第一言語(以下は L1)、第二言語(以下は L2)の指示詞習得に関して調査が行われている。

日本語の指示詞習得に関する既刊の論文のうち、L1 と L2 の日本語教育に関わる主なレビュー論文¹は、遠藤(1988)、森塚(2003)、単(2005)が挙げられる。遠藤(1988)は、指示詞の理解・産出にはどのような心理的メカニズムが働いているかを解明するため、L1 について、日本語指示詞の言語心理学見地からの習得研究を概観したものである。森塚(2003)は、日本語学習者による指示詞の習得を研究する際の記述方法を検討することを目的としたもので、日本語学・言語学的研究における指示詞コソアの使い分けを論じたものを中心に取り上げ、更に L1 と L2 の習得研究の成果にも簡単に触れ、報告したものである。単(2005)は、対照言語学からの成果をもって指示詞の習得研究に貢献するため、多くの研究で対象者として取り上げられた学習者の母語である中国語・英語・韓国語・タイ語の対照研究から得た知見をまとめたものである。

これらをはじめとして、日本語指示詞の習得に

関するレビュー論文は既に何本もあり、そこでは様々な観点から先行研究が論じられており、指示詞研究への新たな示唆や今後の展望が述べられている。しかし、日本語の L2 非現場指示の習得について詳細にまとめて概観したものは管見の限りではまだ見当たらない。

日本語の指示詞は、実質的に指示する意味のない不定称のドを除いて、コ・ソ・アの三つの形態素で整理される三項対立である。指示詞の用法の名称と定義については、研究者によって異なっているが、話し手が視界内の事物を直接に指す用法と、そうでない用法の二つに分けられている(迫田 1998, 2001a; 森塚 2003)。本稿では、記述の便宜のため、前者は「現場指示」、後者は「非現場指示」と称することとする。日本語の教科書では、現場指示の用法は初級段階で提示されている。一方、非現場指示については、守屋(1991, 1992)、迫田(1998)、宋(1999)、森塚(2003)などによると、日本語教科書では、学習項目として扱われていないと報告されている。また、非現場指示は指示対象が視覚的、聴覚的に具体的に認識されるものではないため、談話場面で知覚できる物体を指す現場指示用法より習得されにくく、学習が進んでも、依然として誤用が観察され、習得が極めて困難であると指摘されている(迫田 1998; 森塚 2003; 安 2005 など)。その誤用が消滅されにくい理由は、しばしば母語の影響であると

説明される(申 1985; 新村 1992; ワーサナー 1995; 安 1996 など)。それは、「指示詞の持つ空間の距離的認識というものは、無意識的なものであり、かつあるセットの中から必ずどれかが選ばれると言う性質をもっており、一旦学習されるとかなり根強くその人の中に定着し、その言語の指示詞の空間分割の仕方にとらわれてしまう」(吉田 1980: 836)という指摘から、母語の指示体系が確立された L2 学習者が目標言語の指示詞を学習する際、母語の指示体系による指示詞の使い分けに影響されやすいと予測できる。しかし、異なる母語に関係なく、同種の誤用が観察されたことから、母語の影響を除き、他に非現場指示の習得に影響を与える要因があると考えられる。

そこで、非現場指示の習得に影響する要因を明らかにするため、本稿ではこれまでの非現場指示の L2 習得研究で提出された仮説と結果を取り上げて比較することとする²。そして、非現場指示の習得実態を更に解明するために、今後の習得研究への提言を試みたい。

本稿の構成は、まず、第2章で日本語の非現場指示の使い分けに関する日本語学研究と指示用法の分類について概説した後、第3章で L2 の学習者の非現場指示の習得がどのように進むかを概観し、関与する要因を明らかにしたうえで、分析と調査方法の問題点についてまとめる。最後に、現在の知見を整理し、日本語教育への示唆と今後の研究に向けて課題を提起する。

2. 非現場指示に関する研究

ここでは、日本語教育における指示詞習得研究がどんな枠組みに基づいて、学習者の指示詞を分析しているのかについて概観する。その前に、本稿で採用した非現場指示の定義と、指示詞の枠組みの理論基礎となる「コソアの意味を解明する日本語学の研究」を簡単に紹介する。

第1章で既に述べたように、指示詞の用法の名称と定義については、研究者によって様々であり、統一的なものはない。例えば、久野(1973)は「眼前指示的用法」と「文脈指示」、田中(1981)は「ダイクシス」と「照応」、黒田(1979/1992)は「独立的用法」と「照応的用法」、金水・田窪(1992)は「現場指示」と「文脈指示」、宋(1991)と迫田(1998)は「現場指示」と「非現場指示」という名称を使っている。

前述したように、日本語教科書では、発話現場における具体的対象に対する指示に限って学習項目として取り上げられているが、それ以外の場合は体系的に提示されていないと指摘されている。本稿は体系的に教示されていない指示詞について、学習者が如何に習得していくのかを検討するため、これまでの非現場指示における習得研究を概観するに際して、「指示対象が現場における知覚できる具体的対象」以外の場合は全て含むという宋(1991)と迫田(1998)の定義を取り入れることとする。

以下にコソアの領域、いわゆるコソアそれぞれの意味を解明する研究に焦点を当てて論述する。

2.1 コ・ソ・アの意味領域

非現場指示の領域について、久野(1973)は指示対象を指示する態度と聞き手と話し手との共通知識の有無を主張し、前者によって「コ・ソ」が選択され、後者によって「ア・ソ」の使用が区別されるとしている。久野の研究は以下の通りまとめられる。

コ系列: 目に見えないものを指すのに用いられる場合があるが、これはあたかも、その事物が、目前にあるかのように、生き生きと叙述する時に用いられるようで、依然として、眼前指示代名詞的色彩が強いようである。

(久野 1973: 188-189)

ソ系列: 話し手自身は指示対象をよく知っているが、聞き手が指示対象をよく知らないだろうと想定した場合、あるいは、話し手自身が指示対象をよく知らない場合に用いられる。

(久野 1973: 185-186)

ア系列: その代名詞の実世界における指示対象を、話し手、聞き手ともによく知っている場合にのみ用いられる。

(久野 1973: 185-186)

久野の研究は、多くの日本語教育の現場に取り入れられているようである(単 2005)。

これに対して、堀口(1978/1992)では、指示詞の使い分けは話し手と聞き手との共通知識に起因することなく、あくまでも指示対象と話し手との関係の親疎、遠近という二つの視点に関わっていると主張し、聞き手の存在を消去することを試みた。堀口の使い分けは次のようにまとめられる。

コ系列: 指示対象とする事柄、事物が、自己に関わりの強い身近なものである場合。(親近)

ソ系列: 指示対象とする事柄、事物が、自己に関

わりの弱いものであり、平静に指示する場合。
(疎遠)

ア系列: 話し手が自己に関わりの強い遙かな存在だと捉えている事柄、事物の対象として強烈に指示する場合。(親遠)

堀口(1978/1992)の研究の特色は、聞き手の消去という概念であり、黒田(1979/1992)も同様の概念を提示している。黒田は、久野の論考を更に吟味したうえで指示詞の使い分けについて考察している。黒田は、聞き手が介入する余地のない独り言でも指示詞を使えるので、聞き手の知識と関係なく指示詞の使い分けは話し手の知識状態が「直接的知識」か「概念的知識」かによって区別されている、と主張している。黒田は以下の例を挙げている。

僕は大阪で山田太郎という先生に教わったんだけど、君もあの先生につくといいよ。

(黒田 1979/1992: 101, ページは金水・田窪(編)『指示詞』による。下線は本稿筆者)

この場合は、聞き手は「山田太郎先生」を知らないから、久野が提出したソとアの使い分けによれば、「その先生」が予測されるが、実際は「あの先生」も通ずる。「その先生」の場合は、話し手は「山田太郎先生」を「自分が大阪で教わった山田太郎という名前の先生」の概念知識としてしか呈示しないが、「あの先生」というと、話し手の直接的知識に基づいて「山田太郎先生」のある資質を勧告の根拠としているということが言外に含まれると説明している。

金水・田窪(1992)と田窪・金水(1996)は、黒田が提出した「直接的知識」と「間接的知識」という概念を受け、談話情報のデータベースとしての心的領域を「直接経験的領域(長期記憶とリンクされる、話し手の過去や現在の事物の知覚と結び付けられている領域)」と「間接経験的領域(一時的作業領域とリンクされる、主として言語的な概念によって構築される領域)」に二分し、談話管理理論を提案している(金水・田窪 1992: 191; 田窪・金水 1996: 66)。聞き手の知識・知覚等は話し手が直接的には知り得ないことから間接経験的領域に埋め込まれ、コ・アは直接経験的領域、ソは間接経験的領域に属すると設定している。この談話管理理論により、以下のように指示対象が直接経験に基づく場合はア、相手が談話に導入した場合はソが使用される理由は明白であると考えられる。

A: あの料理はうまかったですね。

B: ええ、あれはどこのレストランにも負けませんよ。

(金水・田窪 1992: 130。下線は本稿筆者)

A: 昨日、三藤さんに会ったよ。

B: えっ、三藤さん? だれ、その人。

(金水・田窪 1992: 133。下線は本稿筆者)

問題となるのは、以下の場合である。

話し手: 昨日、山田さんという人に会いました。

*あの(その)人、道に迷っていたので助けてあげました。

(金水・田窪 1992: 189、*が付いているのは誤用。下線は本稿筆者)

話し手にとって、「山田さん」は直接経験に属する話題であるにもかかわらず、なぜここでアではなくソが選ばれるのか。その理由について、金水・田窪(1992: 190)は「山田さん」のことを知らない聞き手に対して、話し手の思い入れ(山田さんに対する懐かしみ、聞き手への非難など)を含めるアを使用すると、聞き手に話し手からの疎外感を募らせるという配慮に欠ける行為となると説明している。金水・田窪の研究はコソアの意味を解明するのに大きく貢献したと評価されている(森塚 2003)。

以上見てきた通り、指示詞の使い分けの規則が聞き手のみならず、様々な要素にも影響され、複雑であることが明確になった。

次に、非現場指示の用法を分類する枠組みを概観する。

2.2 コ・ソ・アの用法を分類する枠組み

指示詞が使用される状況において、指示対象が具体的なものかどうか、話し手が聞き手の気持ち及び知識に配慮するかどうかによって、様々な指示用法が分類できる。以下は、指示用法に関連する研究を紹介する。

2.2.1 堀口と正保の枠組み

堀口(1978/1992, 1990)は指示用法に関して、従来現場指示と文脈指示としてひとくくりになっていたものを更に下位分類すべきとし、「知覚(対象)指示」、「概念(対象)指示」³、「絶対指示」という三つの新たな指示用法を提唱した。正保(1981)は堀口の考えを踏まえ、それぞれの指示用法について加えた説明は、次のようにまとめられる。なお、〔 〕の中に、各指示用法で使用可能な指示詞を示す。

(イ) 現場指示: 話し手と聞き手が存在し、しかも

話題となる対象が、話し手と聞き手の両方に見えるような状態で存在するというような状況である。[コ・ソ・ア]

(正保 1981: 66)

(ロ) 文脈指示: 相手または自分の表現内容にある素材をその対象として指示する用法であり、知覚可否には無関係にいかなる素材も対象として指示しうるものである。[コ・ソ・ア]

(正保 1981: 75)

(ハ) 知覚(対象)指示: 現場にあるものを思考の対象として、内言や独白をする際、この対象を指示することである。[コ・ア]

(正保 1981: 111)

(ニ) 観念(対象)指示: 思考対象を指示するという点では、知覚(対象)指示と同じであるが、指示対象が現場に存在しない。[コ・ソ・ア]

(正保 1981: 111)

(ホ) 絶対指示: 指示対象が常に定まっけていて絶対的にそれを指す用法。現場指示用法から派生した特殊なものである。他の指示用法に比較すれば、指示機能が弱まっている。[コ・ソ]

(正保 1981: 66)

2.2.2 宋の枠組み

宋(1991, 1999)は堀口と正保の枠組みを参考に、日本語教育への応用を念頭に入れた指示詞の枠組みを提示した。宋(1991: 138)は以下の区分基準に従い、非現場指示の枠組みを設定した。

①指示対象が談話現場にある非言語的要素なのか否かによって、現場指示と非現場指示を二分する。

②非現場指示の場合、指示対象が自分と聞き手にとって話題性がある経験的なものかどうかによって、単純照応指示と話題指示に分けられる。

③話題指示の使用において、聞き手の存在に配慮する必要があるかどうかによって、相対的指示と独立的指示を区別する。

宋の枠組みで特筆すべきところは、堀口(1978/1992)が提案した「絶対指示」を省略し、先行研究で文脈指示に取り込まれた「単純照応指示」を独立させ、一つの指示用法として加えたことである。上記の区分基準に基づくと、「コソア」の用法と例文は表1のようにまとめられる。

この枠組みは「日本語教師がコソアを指導する際の指針にしたり、学習者が用法を整理したり、研究者が多肢選択問題を作成する際の基準にしたりするのに適している」(森塚 2003: 66)と評価され、各指示用法で使用可能な指示系列を明確に提示し、非現場指示の全体を見通せるようになってきているが、参照個所が繁雑であるため、正誤区別が困難で、指示用法の分類には不便であると批判されている(迫田 1998; 森塚 2003)。また、「話題指示」と「単純照応指示」を区別する基準は、指示対象が話題性のある経験的なものか否かであるが、「話題性のある経験的なもの」についての記述を詳しく定義されておらず、曖昧なままである。今後、「話題性のある経験的なもの」について詳細に定義する必要があると思われる。この点について、3.5で詳述する。

表1 宋(1991)の枠組み:日本語教育のための非現場指示詞の用法分類

| 用法の名称 | | 指示対象 | 例文 | 使用可能な指示詞 |
|-------|--------|---|--|---------------------|
| 非現場指示 | 話題指示 | 独立的 | 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が忘れられなくて) <u>あの料理</u> は本当においしかったなあ。 | コ・ソ・ア |
| | | 相対的 | 自分か相手の表現内容にある、話題性のある経験的素材 A: <u>きのう</u> 金君にあった。 <u>あの人は</u> 随分変わった人だね。 B: <u>あいつ</u> は変人ですよ。 | コ ⁴ ・ソ・ア |
| | 単純照応指示 | 自分の経験記憶が係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・ソ | |

(宋(1991: 139)より転載許諾、例文と使用可能な指示詞の欄は本稿筆者加筆)

2.2.3 迫田の枠組み

迫田(1998)は宋と堀口の説を踏まえ、日本語母指示詞を分類するためのフローチャートを作成している。迫田(1998)の枠組みを以下の図1に示す。迫田(1998, 2001a)は、話し言葉の指示詞の使用において、

コミュニケーション・ストラテジー⁵の機能が観察され、また、それが観念指示用法の一部として含まれていたことから、観念コミュニケーション・ストラテジー用法(観念CS用法)を設定している。

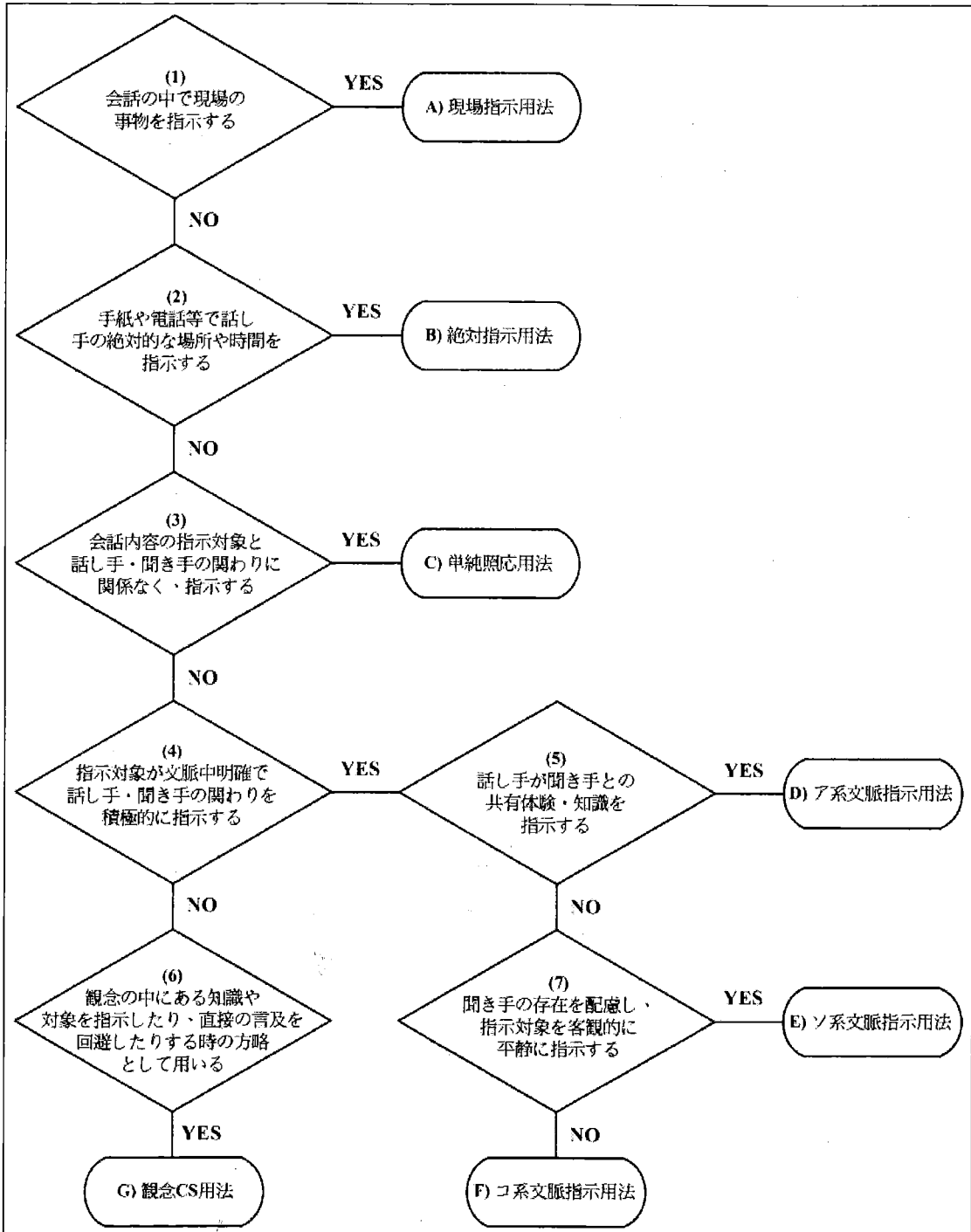


図1 迫田(1998): 話し言葉における指示詞用法の枠組み (迫田(1998: 101)より転載許諾)

この枠組みでは各用法の関連が理解しやすくなり、学習者が使用している指示詞の正誤判断が容易になる長所が挙げられた(迫田 1998: 102)。迫田(2001a)では、更にこの枠組みを簡略化することを求め、絶対指示と単純照応用法を省略し、「文脈指示用法」と「概念指示用法」のみを設定している。

ただ、この枠組みについて、文脈指示用法ではコ・ソ・ア 3 系列が用いられるとしているが、それ以外の用法で用いられる系列については明確に示されていない。今後それぞれの指示用法で使用可能な指示系列が明示されれば、更に使いやすさが増すだろう。

2.2.4 森塚の枠組み

森塚(2002)は第一言語習得研究の成果及び日本語

学習者の結果を踏まえ、文脈指示用法の習得は既習の現場指示の知識から類推して発展していく可能性が考えられるため、これまで主張されてきた現場指示と文脈指示の切り離された分類方法を批判した。指示詞をダイクシスと照応の概念で分類した田中(1981)を土台に、現場指示と文脈指示を統合した新規な枠組みを図2のように示した。表2はそれぞれの指示用法の定義と例文をまとめたものである。ここで田中の言う「ダイクシス」と「照応」という用語の定義を簡単に述べる。田中(1981: 47)によれば、ダイクシスとは、「指さし、視線などの非言語的手段あるいは状況コンテキストの特殊性に負う」、照応とは、「言語的コンテキストすなわち文脈に負う

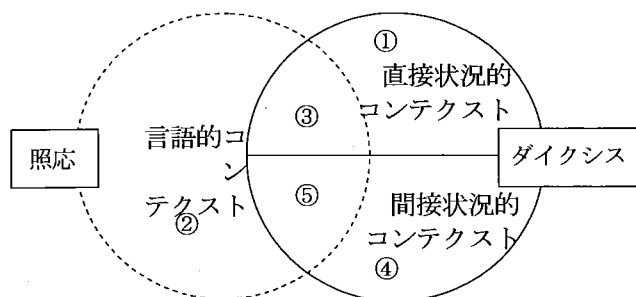


図2 森塚(2002): ダイクシスと照応を統合した分析のための枠組み (森塚(2002: 119)より転載許諾)

表2 森塚(2002: 119)によるダイクシスと照応を統合した枠組みの定義と例文

| 指示領域 | 定義 | 例文 | 使用可能な指示詞 |
|-----------|---|--|----------|
| 指示領域 ① | 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。 | (落ちていたペンを拾って) これ、誰のですか。 | コ・ソ・ア |
| 指示領域 ② | 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。 | A: 今晚、皆既に月食があるらしいよ。 B: 何時ですか、 <u>それ</u> ? | ソ |
| 指示領域 ③ | 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。 | (おみくじを音読しながら) 「願望、叶うでしょう」、 <u>こう</u> / <u>そう</u> なればいいけど。 | コ・ソ |
| 指示領域 ④ | 指示対象が、話し手の記憶、イメージのみに存在するもの | 博多で食べたあのラーメンは本当においしかったなあ。 | ア |
| 指示領域 ⑤ | 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。 | A: タベのサヨナラ満塁逆転ホームラン優勝は、劇的だったね。 B: 確かに。あんな優勝の仕方、めったにないよね。 | コ・ソ・ア |

のがふつうである」と定義される。そしてダイクシスは、指示対象が視野の中に存在する「直接状況的コンテキスト」と、共通体験や一般的な知識などによって構築される「間接状況的コンテキスト」に更に下位分類される(田中 1981: 15)。しかし、従来ダイクシスは現場指示、照応は文脈指示と相応すると考えられてきたが、ア系を使用する際、話し手と聞き手の共通記憶が喚起されるため、ア系はダイクシスという性質を持つと田中が主張している。また、コ系を使用する際、「話し手にひきつけて見る」印象を与え、「ある種の臨場感すら感じさせる」ため、「コは照応用法とダイクシス用法の中間的なもの」とであると述べている(田中 1981: 36)°。

森塚(2002)の枠組みは指示領域③と指示領域⑤を設定したことで、現場指示から文脈指示への発達過程を記述することが可能になり、画期的であろう。この枠組みは、「コソアの意義素を学習者が会得しているとは言えない(森塚 2003: 67)」という理由で聞き手(会話参加者)という要因を排除し、客観的に観察できる話し手と指示対象間の関係のみを考慮したものである。しかしながら、森塚(2002)の枠組みを援用し、横断研究を行った単(2003a)によれば、指示領域④において聞き手がいるか否かによって学習者にとっての難易度が異なることから、指示詞の習得難易度を判断する際に、話し手、聞き手、指示対象三者の関係を把握するため、この枠組みについて更なる下位分類を行う必要がある。

2.2.5 指示用法の整理

前述したように、非現場指示の分類は研究者によって異なるため、整理する必要がある。表3にそれを示す。

以下、それぞれの枠組みの用法定義と、例文に

照らし合わせ、対応関係について整理したい。

まず、正保(1981)の「文脈指示」に対応する用法を確認していく。宋(1991, 1999)では、正保(1981)の「文脈指示」を更に下位分類し、指示対象が仮定された事物や、予想された出来事など、話し手の存在と相手の発言とが無関係なもの場合は「単純照応指示」、相手が指示対象を知っているかどうかについて考慮する場合は「相対的话题指示」とした。迫田(1998)は宋の枠組みを踏襲し、「単純照応指示」という用法を設定しているが、「相対的话题指示」という呼称は「コソア文脈指示」に変更している。迫田(2001a)では、「単純照応指示」と「コソア文脈指示」を一括し、「文脈指示用法」にまとめている。森塚(2002)は、聞き手領域への配慮という要因を排除し、指示対象が話し手の記憶やイメージに存在するものかどうかによって、「文脈指示」を指示領域②、指示領域③と、指示領域⑤に二分している。宋(1991, 1999)と迫田(1998)で設定した「単純照応指示」の指すものは、森塚(2002)の枠組みと照らし合わせると、ほぼ指示領域②と指示領域③と重なるだろうが、一部は指示領域⑤に振り分けられると考えられる。例えば、宋の枠組みでは「単純照応指示」に属する「後方照応のコ」は、森塚(2002)の枠組みを採用した単(2003a)では指示領域⑤に分類される

A: 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 円の買い物をして、千円札を出した...

(単 2003a: 付録Ⅲ、下線は本稿筆者)

また、指示領域③は「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」であるため、宋と迫田の枠組みでは「現場指示」に分類

表3 指示用法の整理

| 正保(1981) | 宋(1991, 1999) | 迫田(1998) | 迫田(2001a) | 森塚(2002) |
|----------|---------------|----------|-----------|-------------------|
| 文脈指示 | 単純照応指示 | 単純照応指示 | 文脈指示用法 | 指示領域② (指示領域③⑤) |
| | 相対的话题指示 | コソア文脈指示 | | 指示領域⑤ (指示領域②) |
| 観念(対象)指示 | 独立的话题指示 | 観念 CS 用法 | 観念指示用法 | 指示領域④ (指示領域③⑤) |
| 絶対指示 | | 絶対指示 | | 指示領域① |

注: ()は部分的に対応することを意味する。

される場合もある。例えば、以下の例文である。

(二人は1枚の絵を前にしている)

A: この絵、すばらしいね。

B: ほんとうにこれ、色調がなんともいえないね。

(単 2003a: 付録Ⅱ、下線は本稿筆者)

宋(1991, 1999)の「相対的話題指示」と迫田(1998)の「コア文脈指示」の指すものは、コアについてはほぼ森塚(2002)の指示領域⑤と同質のものだが、ソは指示領域②に振り分けられると考えられる。例えば、単(2003a)で取り上げた以下の例文は、宋(1991, 1999)と迫田(1998)の枠組みの定義によれば、指示対象が会話参加者にとって共通知識ではないため、「相対的話題指示のソ」、「ソ文脈指示」に分類されるが、森塚(2002)では、指示領域②の定義は「話し手が指示する指示対象は、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」であるため、指示領域②に振り分けられる。

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。

(単 2003a: 付録Ⅱ、下線は本稿筆者)

次に、正保(1981)の「観念(対象)指示」に対応するものを検討する。宋(1991, 1999)の「独立的話題指示」、迫田(1998)の「観念コミュニケーション・ストラテジー用法(観念 CS 用法)」及び迫田(2001a)の「観念指示用法」が正保の「観念(対象)指示」に相当する。森塚(2002)では、指示領域④の定義は「指示対象が話し手の記憶やイメージに存在するもの」であるので、「観念(対象)指示」にあたると思われる。ただし、森塚の指示領域④はA系のみ設定し、正保の「観念(対象)指示」のコ系とソ系については、主に指示領域⑤と、一部は指示領域③に振り分けられるだろう。

最後に、正保(1981)の「絶対指示」に対応するものを述べる。迫田(1998)は「絶対指示」を設定しているが、宋(1991, 1999)と迫田(2001a)では、絶対指示用法は省略されている。森塚(2002)では特に明記していないが、「絶対指示」は「現場指示」の特殊なものとも考えられるため、指示領域①に振り分けられるだろう。

以上、指示用法の定義と範囲は様々で、各指示用法の名称は研究者によって異なっている。3章で

各研究を述べる際に使用される名称との対応は表3で確認されたい。

3. 非現場指示の習得に関する研究

本章では、多様な属性を持つL2学習者に対して行った非現場指示の習得研究を概観し、非現場指示の習得が母語からの影響だけではなく、年齢、学習環境、インプット、教室内での指導など様々な要因にも絡み合う複雑なプロセスであることを示唆したい。以下では個々の研究を紹介するに当たって、どんな誤用がなぜ多いのかに関する各研究が提出した仮説と結果に主眼を置いて論を進めていくことにする。

L2としての日本語の指示習得については、様々な観点から分析した研究が多く存在する。その中で研究方法としては、横断研究と縦断研究がある。横断研究の目的は一時的な学習者の中間言語を検証することで、一方、縦断研究の目的は、時間の経過とともに中間言語がどのように変化し、築かれていくかを観察することであるので、別々に取り上げる必要があると思われる。また、縦断研究は主にインタビューを利用して調査を行っているのに対して、横断研究では、研究データの収集方法としては質問紙、聴解テストとインタビューが採用され、研究データの収集方法によって、異なる研究目的を持つ。例えば、指示詞の使用回数とコア系列別の使用割合などは、質問紙ではなく、学習者の実際の発話を採取するインタビューなどでなければ把握できない。一方、実際の使用において、産出されにくい指示用法については、質問紙調査と聴解テストを利用しないと学習者の習得状況を分析できない。以上のことを踏まえると、非現場指示習得の全体像を明確に捉えるためには、研究データの収集方法別に概観するのが有効であると考えられる。従って、本稿では先行研究を横断研究と縦断研究に分けて、横断研究では更に研究データの収集方法別に紹介することとする。また、日本語学習者による指示詞の習得過程については、迫田による一連の研究の成果の全体像を提示するため、別に一節をあてる。

3.1 横断研究

本節は横断的に学習者の指示詞習得を検討する研究を取り上げる。これらの研究データの収集方法は質問紙とインタビューだけではなく、聴解テストというユニークな方法(上垣 1997)を利用する場合

もある。以下それらの研究を概観していく。

3.1.1 質問紙を使用した研究

申(1985)は、現在日本で生活している韓国人 92 人について、来日年齢及び滞在期間が指示詞習得にどの程度影響するかを穴埋めテストで調査している。そして来日年齢は 10 歳、滞在期間は 5 年を基準に比較を行い、来日年齢と滞在期間が第二言語習得に影響を与え、10 歳未満で来日したか、あるいは 5 年以上滞在した対象者は誤用が少ないという結論を示している。更に、誤用、来日年齢と滞在期間の相互関係を合わせて分析しているが、その結果、10 歳未満で来日した対象者のうち、滞在 5 年以上のグループは 5 年以上のグループよりも誤用率が低く、滞在期間が長くなればなるほど上達することを示唆している。一方、来日年齢 10 歳以上のグループは滞在期間が長くなっても、誤用率がほとんど変わらないとしている。

申は、更にこの 92 名の対象者の中から 40 名の留学生のみを取り上げ、学習開始年齢と滞在期間について調べた結果、20 歳未満で L2 の学習を始めた場合、20 歳以降より誤用率が低いことから、学習開始年齢は影響を及ぼすが、滞在期間はあまり影響しないと述べている。誤用の種類については、年齢と滞在期間を問わず、「ア→ソ」(→の左側は正用、右側は誤用を意味する、以下同様)が一番多く、次に「ソ→ア」というものである。韓国語は日本語と同様の「이」、「그」、「저」という三項指示体系の構成で、韓国語と日本語の指示詞には類似点が多く、お互いに対応していると考えられているが、話し手と聞き手の共通知識の有無によって日本語の「ソ」系と「ア」系を使い分ける日本語に対して、韓国では「저」系(ア系)が現れず、すべて中称の「그」系(ソ系)を使用する(申 1985; 宋 1991)。申は日本語の「ソ・ア」と韓国語の「그・저」の対応関係においてずれがあるため、ソとアの誤用が犯されやすいと考察している。

酒井(1987)は、大学の留学生に対して行ったプロセスメント・テストの結果を基に指示詞の誤用の原因を探った。その結果、学習者の母語を問わず、ソとアの使い分けが困難であることを明らかにした。誤用は共通知識に対する学習者の解釈の仕方原因があるとしている。例えば、韓国人の学習者には以下のような誤用が見られたという。

私は金鳳繹という先生に日本語を習ったんですが、

今晚*あの(その)先生と会うことになっているんです。

(酒井 1987: 61、*が付いているのは誤用)

酒井は、韓国語ではその場で得た知識でも共通知識となるため、母語の影響で共通知識という概念に異なった認識があるため、「ソ→ア」という誤用が多く見られたと考察している。

守屋(1992)は、日本語学習歴 2~4 年程度の学習者を中心に、非現場指示について調査を行った結果、多様な誤用が生じており、まだ習得途中であると述べている。その中で、非現場指示は学習項目として指導されていないため、学習者の母語の違いを問わず、現場指示の規則から非現場指示の使い分けを類推し、話し手と聞き手との共通知識の有無ではなく、指示対象との空間や時間的距離感を基準として指示詞が使い分けられていることや、ソとアの混同という共通の現象があることを観察している。

新村(1992)⁷は、結束性と文脈理解の観点から指示詞習得の重要性を説き、第二言語としての日本語 (Japanese as a Second Language、以下は JSL) の学習者上級レベル 5 名、中級レベル 18 名の英語話者の穴埋めテストを用いて調査を行った。その結果、日本語能力が向上するにつれ、指示詞の習得が進むことを提示している。しかしながら、話し手のみ経験したものを指示する際、上級者でも正しくソを選ばず、アを選択した「ソ→ア」という誤用が目立つ。具体的な例は以下のようになる。

きのう学校から帰る途中、外国人に道を聞かれました。*あの(その)人は日本ははじめてなのに日本語がとてじょうずでした。

(新村 1992: 50、*が付いているのは誤用)

新村は、英語の指示詞は this・that の二種しかないので、日本語のソとアが共に that に対応するようにみえるため、ソとアの混同が多いと推測している。

Niimura & Hayashi(1996)は新村(1992)の研究を基に、対象者を増やし、同じ穴埋めテストを利用して調査を行い、新村(1992)と一致した結果を得ている。

ワーサナー(1995)は、母語指示体系が日本語と同じ三項対立であっても、必ずしも指示詞の習得が促進されるとは限らないと考え、三項対立の指示体系をなすタイ語を母語とする学習者を対象に調査を行った。ワーサナーは迫田(1993)⁸の分類に示された指示用法に基づき、15 問の三肢選択指示詞を作成し、外国語としての日本語 (Japanese as a Foreign

Language、以下は JFL)学習者のタイ語話者の非現場指示習得を調べた。その結果、コソア系列別に検討すると、日タイ語の対照にはほぼ対応しているコ系の場合は、学習レベルに応じた学習効果が見られた。あまり対応していないア系においては、学習レベルが進むにつれ習得が進んでいるが、指示詞正用率が低いことを挙げている。しかし、日タイ語の対照にずれが際立っているソ系に関しては、日本語能力が向上しても、習得が進んでいないということを取り上げ、ソ系は特に学習されにくいという結果を明らかにした。なお、指示用法ごとに検討したところ、「ソ・ア文脈指示用法」と「観念指示用法」の正用率が低いという結果を得、なぜそれらが学習困難であるかを対照言語学の見地から考察している。タイ語は「NII」(近称)、「NAN」(遠称)、「NOON」(絶対遠称)を用い、日本語と同じ三項対立の指示体系をなしているが、タイ語では指示詞の使い分けに話し手の主観的な判断が強く関わり、聞き手という要因が優先されていない(コンジット 2004; ワーサナー 1995)。対話者同士の間に関わり合いの意識を持たせる時、聞き手が導入した内容を指し示す場合でも、タイ語ではその内容を身近な存在であると認定し、近称の「NII」を使用することが可能であるから(ワーサナー 1995: 320)、ソ系文脈指示が習得されにくく、「ソ→コ」という誤用が多く犯された原因となると述べている。また、日本語が共通知識の有無によってソとアを使い分けているのに対して、タイ語では指示対象に対する知識を話し手と聞き手が共有しているかという点についての考慮を一切していないことから(ワーサナー 1995: 318)、「ソ→ア」と「ア→ソ」の誤用も多く産出されたと解釈している。

安(1996)と宋(2002)は韓国語話者を対象として、宋(1991)の枠組み⁹⁾に基づいて作成した三肢選択テストによって、習得研究を行っている。その結果、両研究共に「相対的話題指示のソ」以外は、日本語能力が高くなるにつれて、指示詞の習得が進んでいるということを明らかにした。指示用法ごとに検討すると、日韓対応関係において一致する「独立的話題指示のコ」、「単純照応指示」は母語の正の転移が働き、習得が容易であるという。日韓対応関係において一致しない「独立的話題指示のア」と「相対的話題指示のア」は、韓国語では「コ(日本語のソ系に相当する)」を使用しているため、全体的に正用率

が低く、特に初級段階では母語に依拠する傾向が強くなり、「ア→ソ」という誤用が多く観察された。一方、「相対的話題指示のソ」について、韓国語でも「コ」を用いるため、そのまま移すと誤用を生み出さないとはいえないが、初級学習者より中級学習者の方が「ソ→ア」の間違が多いと報告している。安と宋は以下の原因を推測している。日本語では共通知識の有無によって、ソ、アを使い分けているのに対して、韓国語ではソ系にあたる「コ」系のみが使用される。初級段階では学習者が主に母語の知識をそのまま適用し、ソ系の使用を優先している。しかし、学習が進むにつれ、日本語ではソとアの両方が使われているのに気づき、ア系の使用が学習者に強く印象付けられる。そのため、学習が進むにつれ、初級段階では母語ルールに頼り、ソ系を優先するという意識があったのが希薄になり、ア系の使用を優先するようになるのであると考察している。つまり、初級段階では母語の影響を強く受けるが、学習が進むにつれて、その影響は徐々に弱くなるということである。このことは、母語の影響と目標言語の習熟度には関連があることを示している。

高(2002)は、学習者の母語指示体系と言語能力が指示習得に与える影響に主眼を置いて、JSLの中国人学習者100名を対象として中級・中上級・上級・超上級に分け、指示詞の三肢選択テストを実施した。学習者は学習レベルが進むにつれて、指示詞の習得が進んでいるという結果を得ている。しかし、以下の質問文では、超上級の正用率は上級・中上級学習者の正用率を下回った。

甲: この前一緒に行ったレストランはおいしかったですね。

乙: そうだね、本当においしかった。今日も*そこ(あそこ)で食事をしようね。

(高 2002: 95、*が付いているのは誤用)

以上のことから、「共通知識」という基準でソ・アを使い分けることは中国語を母語とする超上級者でも困難であることが分かった。中国語の指示詞は近称の「這」と遠称の「那」の二項対立形式から構成され、聞き手の存在を考慮する割合が低く、あくまでも話し手からみた指示対象への心理的・時間的距離の遠近で指示詞を使い分けていることから(木村 1992; 高 2002)、中国人の学習者は日本語の指示詞の使い分けに苦しんでいると推察している。また、母語の影響以外に、教科書と指示詞習得との関

連についても言及している。高は、教科書の練習と例文の中に、「あの人」は数多く扱われているため、指示対象が人の場合はア系が使用されやすく、誤用になる可能性がある」と指摘している。

高と同様に中国人学習者を対象とした単(2003a, 2003b)は、中国国内の日本語教育実態を明らかにするため、JFLの指示詞習得に着眼し調査を行った。森塚(2002)の枠組み¹⁰を踏まえ、三肢選択テストを実施し、多重比較¹¹を行った結果、指示領域における難易度は、①>③>②⑤④⑥という順であり、第一言語の指示詞の発達順序と一致していることを明らかにした。また、単(2003c)では、ソとアの使用に、指示対象がモノ(人物)である場合は「ア」に、コト(動作、状態、コトの起きる時間、場所)である場合は「ソ」にする傾向が見出され、学習者が独自の文法規則を作っている可能性がある」と考察している。母語の指示詞と日本語指示詞の対応について、聞き手がいない独り言の指示領域④では、母語の影響で、ア系を使用すべき場合にコ系を使用する傾向があるという結果が得られている。また、日本語レベルが高くなっても、非現場指示詞の習得が進んでいないことから、非現場指示詞の習得が日本語能力の発達と必ずしも平行的な関係にないことを示している。以上のことをまとめ、単は非現場指示が中国

人学習者にとって難しい項目であると結論づけている。

安(2004, 2005)は母語の指示体系が非現場指示の習得に与える影響を検討するため、母語の指示体系が二項である JFL の中国人学習者、母語の指示体系が三項である JFL の韓国人学習者を対象者として、宋(1991)の枠組み¹²を基に指示詞の選択傾向を χ^2 検定¹³で調査した。得られた結果は表4のようにまとめられる。

指示用法ごとに正用率を検討すると、母語の指示体系に関係なく正用率が低く、習得されにくい指示用法は「独立的話題指示のア」と「相対的話題指示」であるが、「独立的話題指示のア」と「相対的話題指示のア」以外、韓国人の方が中国人より正用率が高く、三項対立である韓国語母語話者の方が非現場指示の習得が進み、母語の指示体系の違いが指示体系の違いが指示詞の習得に影響しているという。また、日本語能力と非現場指示の習得の関係を検討すると、韓国人は「相対的話題指示のソ」以外の全ての指示用法において、学習が進むに従い正用率が高くなる。一方、中国人は「独立的話題指示のコ」と「単純照応指示」以外に、日本語能力と指示詞の習得との相関関係が見受けられず、指示詞の習得が困難であると述べている。それは日中両言語が複雑

表4 安(2004, 2005)韓国人・中国人非現場指示の調査結果(筆者作成)

| 指示用法 | 日本語能力による差 | | 母語による差 | 誤用率 | |
|--------|-----------|----|-------------------------|----------------|--------------------------------------|
| | KL | CL | KL・CL | 共通 | 特有 |
| 独立的のコ | ○ | ○ | 初級: × 中上級: KL>CL | --- | --- |
| 独立的のア | ○ | × | CL>KL | 「ア→ソ」 | KL>CL: 「ア→ソ」 CL>KL: 「ア→コ」 |
| 相対的のソ | × | × | KL>CL | 「ソ→ア」 | CL>KL: 「ソ→コ」 |
| 相対的のア | ○ | × | 初中級: CL>KL 上級: KL>CL | 「ア→ソ」 | 初中級: KL>CL 「ア→ソ」 中上級: CL>KL 「ア→コ」 |
| 単純照応のコ | ○ | ○ | 初級: × 中上級: KL>CL | 「コ→ソ」 | CL>KL: 「コ→ソ」 |
| 単純照応のソ | ○ | ○ | 初中級: × 上級: KL>CL | 「ソ→コ」 「ソ→ア」 | 上級: CL>KL 「ソ→コ」 |

注: 独立的: 独立的話題指示 相対的: 相対的話題指示 単純照応: 単純照応指示

KL: 韓国人学習者 CL: 中国人学習者 ○: 有意差あり ×: 有意差なし >: 有意に高い多い
---: 明示していない 「→»: 左側は正用、右側は誤用

に対応することに起因すると考察している。

誤用では、韓国人については「独立的话题指示のア」と「相対的话题指示のア」に「ア→ソ」の誤用が中国人より多く見られ、「コ(ソ系に相当する)」からの影響と考察している。中国人の場合は、「相対的话题指示のソ」と「単純照応のソ」に「ソ→コ」、「独立的话题指示のア」と「相対的话题指示のア」に「ア→コ」という誤用率が中国人は韓国人より高く、学習レベルが高くなっても消滅しにくいということが観察されている。それは中国語の近称の「這」による転移であると推察している。

孫(2005)では、指示詞の習得が学習環境の違いに左右されるかどうかを検証するため、中国語を母語とする台湾人学習者を対象者に学習環境(JSL・JFL)、日本語能力(上位・下位)を変数として、調査を行った。宋(1991)の枠組み¹⁴に基づき作成した三肢選択質問紙を利用し、JSL・JFL それぞれの上位・下位ごとに、指示用法別に正用及び誤用2種の出現度数をクロス集計にし、 χ^2 検定を行った。有意差が検出された場合には、残差分析¹⁵により、どこに差が存在するのかを明らかにした。その結果、JSLにおいては、日本語能力が高くなるにつれて、非現場指示用法の習得が進むものの、JFLにおいては、日本語能力による変化が少ないという結果を得ている。中国語は二項対立の指示体系のため、日本語との対応においては複雑な関係をなし、中国語を母語とする学習者にとって習得されにくい文法項目である(単 2005)。更に、一般的に指示詞に力を注ぎ体系的に教える教師が少ないため(宋 1999)、日本語のインプットが主に教師からもたらされるものに限定されるJFLは、日本語学習段階の変化が極めて緩やかであると考えられる。また、日本語能力別にJSLとJFLを比較したところ、下位群においては、JSLとJFLの間に有意差が見られなかったが、上位群においては、JSLはJFLより指示詞の習得が進んでいたことを明らかにした。学習環境が非現場指示に及ぼす影響は日本語能力によって異なる可能性を考えている。なお、誤用については、中国語による負の転移である「ソ→コ」と「ア→コ」は、全体的にJFLよりJSLの方が少ないことから、JFLはJSLより母語の知識に影響され、コが選択された可能性を言及している。一方、「独立的话题指示のア」において、「ア→ソ」の誤用は下位群ではJSLの方がJFLより多く見られた。これについては、母語話者

のインプットによる影響と推測している。

ダワー(2006)はこれまで対象者として扱われていないモンゴル語を母語とするJFL学習者に焦点を当て、ソ系指示詞の習得について調査した。モンゴル語の指示詞は近称のe系指示詞と遠称のte系指示詞という二項対立の体系である。分析の結果、学習者のレベルが上がるにつれ誤用率が減る傾向が確認されたが、上級の学習者でも以下のような「ソ→ア」という誤用が多く観察された。

駅の裏手のホテルが一部だけ空いていたんで、
*あそこ(そこ)で泊まったのよ。

(ダワー 2006: 72、*が付いているのは誤用)

モンゴル語では指示する場所が話し手から離れている時、遠称のte系指示詞を使用するため、その誤用の原因は母語の指示体系によるものであると推測している。

以上に取り上げた研究は指示詞コソアのどれか一つしか使えない場合を検討するものであるが、安(1998, 2002)は指示系列が複数使用可能な場合に着目し、JFLの韓国人学習者と中国人学習者を対象に調査を行った。その主な結果を整理すると、以下のように示された。①学習初級段階では韓国人学習者は「ソ」系を、中国人学習者は「コ」系を優先する傾向が示され、母語転移の傾向が強い。②韓国人学習者は日本語能力が向上するにつれて指示詞使用の変化が見られるのに対して、中国人学習者は日本語能力による差がほとんど見られなかった。

学習者の習得結果を調査する研究以外に、安(2001)では、学習者自身が指示詞の習得についてどのように捉えているのかを探るために、これまでの研究で扱われていない学習者の指示詞の使用意識を中心に、韓国人学習者と中国人学習者を対象に質問紙調査を行った。その結果、韓国人・中国人共に「母語と日本語との相違点を指示詞コソアの学習を難しくする要因として捉える意識が強い」(安 2001: 5)と結論し、「韓国人学習者には日韓両言語の部分的な相違が、中国人学習者には日中両言語の体系の違いが、それぞれ学習を難しくする要因として働いている」(安 2001: 5)との示唆を得ている。また、指示詞の使用方略では韓国人・中国人共に、既知の知識から推測、基本的な指示用法の応用、使用回避などの方略を用いる傾向が強くと見られたとする。

以上、非現場指示の習得を検討する際に、質問紙を使用して学習者の指示詞知識について検討した

研究を取り上げた。主な結果は以下のようにまとめられる。日本語能力と非現場指示の習得の相関関係については、非現場指示の習得が日本語能力の発達と密接に関わり、日本語能力が高くなるにつれ非現場指示の習得も進んでいるという結果が示された研究が多数である(新村 1992; ワーサナー 1995; Niimura & Hayashi 1996; 安 1996, 2004, 2005; 高 2002; 宋 2002; ダワー 2006)。しかし、中国語母語話者を対象とした研究では異なる結果が報告されている。JSL の中国人学習者を対象とした高(2002)は、指示詞の習得は学習レベルに応じて進むと報告しているのに対して、JFL の中国人学習者を扱った単(2003a, 2003b)と安(2004, 2005)は指示詞の習得と学習レベルとの間には明確な相関が見られないと主張していることから、JSL と JFL という異なる学習環境が指示詞の習得に影響を与える可能性が推測される。JSL と JFL のデータを同時に照合した孫(2005)によれば、JSL の場合は、日本語能力が高くなるにつれて、非現場指示用法の習得が進むのに対して、JFL の場合は、その傾向が見られないことより、異なる学習環境によって日本語能力が指示詞の習得に与える影響が異なる可能性が推測され、先行研究で生じた相違について一つの解釈を提供したと考えられる。

母語の指示体系と非現場指示の習得の関係については、大部分の研究においては、母語指示体系の影響があると指摘している(申 1985; 酒井 1987; 新村 1992; ワーサナー 1995; Niimura & Hayashi 1996; 安 1996, 2004, 2005; 高 2002; 宋 2002; 単 2003c; ダワー 2006)。例えば、韓国語の「*이*系」は日本語の「*コ*系」とほぼ 1 対 1 の対応関係にあるため、指示詞の習得が促進されると報告されている(安 1996, 2004, 2005; 宋 2002)。一方、学習者の母語指示体系と日本の対応関係にずれがある場合は、指示用法の習得が遅れ、誤用が多く産出される現象が観察されている。例えば、安(2004, 2005)では、「*ソ→コ*」と「*ア→コ*」という誤用率が韓国人より中国人に高いことは、中国語の近称の「*這*」による転移であると考えられる。以上、学習者の母語との対照研究を基盤として、母語の影響に着目した研究が一定の成果を挙げていることが分かる。

しかし、母語の指示体系だけでは説明しきれない現象も散見した。韓国人学習者を対象とする宋(2002)と安(1996, 2004)では、「相対的課題指示の

ソ」に関しては、母語の知識を応用すると誤用を生み出さないとはいえずであるが、初級学習者より中上級学習者の方が「*ソ→ア*」の誤用が多いと報告している。安と宋は初級段階で母語ルールに依拠するが、学習が進むにつれ、ソ系を優先するという意識が希薄になり、ア系の使用を優先するようになると考察し、母語の影響と目標言語の習熟度には関連があることを示している。なお、異なる母語にもかかわらず、日本語能力が発達しても、「相対的課題指示の*ソ・ア*」と「独立的话题指示の*ア*」(宋の用語を使用する場合)という指示用法が習得困難であり、ソとアの使い分けがなかなか身に付かないという共通の現象も観察されている(申 1985; 酒井 1987; 守屋 1992; 新村 1992; ワーサナー 1995; Niimura & Hayashi 1996; 安 1996, 2004, 2005; 高 2002; 宋 2002; 単 2003a, 2003b; ダワー 2006)。その習得されにくい原因については、共通知識に対する解釈の違い(酒井 1987)、指示対象が「モノ」か「コト」かによって、ソとアを使い分けるという学習者独自の文法(単 2003c)、教科書で「*あの人*」が多く取り上げられたため、「*あの人*」を一つのかたまりとして習得してしまうという教科書の影響(高 2002)、母語の指示体系の影響(申 1985; 新村 1992; ワーサナー 1995; Niimura & Hayashi 1996; 安 1996; 高 2002; 単 2003a, 2003b; ダワー 2006)、などと様々な仮説が発表されており、はっきりした見解が示されていないが、母語の指示体系の影響によるものと考えられる傾向がある。しかしながら、迫田(1997a: 64)が指摘したように、安(2004, 2005)以外の多くの研究が、一つの母語の学習者だけを対象とした結果をもって誤用の原因は母語の影響によると帰結しているのは、短絡的である。母語の影響の検証については 3.5 で更に詳しく論述する。ソとアの使い分けが習得困難であることが異なる母語を持つ学習者間で共通して確認されていることからわかるように、母語からの影響に誤用の原因を探ろうとする考えに無理があり、母語の影響以外にほかの要因がある可能性を探る必要がある。また、共通知識に対する解釈の間違いと学習者独自の文法については、なぜこのような現象が生じたのかについて詳しい考察は行われておらず、疑問が残るところである。なお、教科書の影響についても、「*あの人*」が数多く扱われている教科書とそうでない教科書を対比する比較教授実験を行わないと、その影響を断定する

ことはできないのではないだろうか。

3.1.2 聴解テストを使用した研究

上垣(1997)は、中国語話者、英語話者、韓国語話者を中心に 50 人の日本語学習者に対して、非現場指示の習得を調査した。この研究で、話し言葉なるべく忠実に再現するためと、読解能力の違いを調査結果に影響を与えることを避けるため、という二つの理由で、学習者の指示詞の宣言的知識を測定するのに質問紙を使用せず、聴解テストを採用した。テストは、対象者が指示詞の一つずつ含む対話を聞き、その指示詞使用の可否を判断して、間違っていたら正しいと思う指示詞を選択する形である(上垣 1997: 28)。

聴解テストで録音した指示詞はすべてア系に統一している。それは①コとソは入れ替えても可能な場合がある②先行研究では、ソを使用すべきところでアを用いる誤用が多いと指摘しているから、テープのアを誤用と判定する場合には学習者の積極的な選択の意志が窺える、という二つの理由による(上垣 1997: 29)。

その結果、いずれの指示用法においても習得が進むに従って正用率が向上していることを示している。同研究の四つの指示用法の中では、学習者にとって特に習得困難である指示用法は「体験提示のソ」であるという結果が出ている。習得困難である原因としては、この用法におけるソの指示領域が、「現場指示のソ」の指示領域と非常に異なる性格を持っていることだと推測している。「体験提示のソ」は話し手側が持ち出した物事を再度指し示し、指示対象は話し手側の領域に属する。一方、「現場指示のソ」は聞き手の領域に属するものを指示する用法である。従って、話し相手が提出した物事を指し示す「相手領域のソ」という用法は現場指示の延長として理解しやすいのに比べて、現場指示の使い分けルールが応用できない「体験提示のソ」は習得が困難であると推察している。

母語の影響に関しては、先行研究の結果と異なり、上垣(1997)は指示詞の習得において母語の指示体系の相違が目立った影響を及ぼさないことを報告している。しかし、これはそれぞれの話者群の日本語能力についてコントロールしないことによって生じた結果と思われる。Odlin(1989)と単(2005)は、母語の転移に関与する要因として、目標言語能力を挙げている。また、Corder(1981)は、目標言語に対す

る知識が不足する学習初期に、学習者が自分の母語に頼りやすいと指摘している。以上のことから、母語の影響を知るためには、学習者の目標言語レベルを統制し考慮することが不可欠であることがわかる。

次項以降で見えていく調査が相対的に大量な時間をかけて行う必要があるのに対し、上述のような質問紙と聴解テストによる指示詞調査は、短時間で多くの学習者からのデータ収集が可能である。様々な属性(母語、言語能力など)を持っている学習者に同様の調査を行うことによって、非現場指示習得と学習者が持っている属性との関係を研究することができる。また、実際の使用と会話の場面において、回避のストラテジーが取られることや、独立的话题指示(観念(対象)指示)のような産出されにくい指示用法などの、明らかに出来ない部分が質問紙と聴解テストで解明できる。しかし、非現場指示習得の全貌を把握するため、学習者による指示詞の使用実態を収集することも不可欠であると考えられる。3.1.3 以降ではインタビューを使用した研究を述べる。

3.1.3 インタビューを使用した研究

本項では実際に学習者が如何に指示詞を使用しているのかを検討する研究を紹介する。これらの研究データの収集方法はインタビュー(新村 1992; 坂本・町田・中程 1995; 宋・迫田 2004; 金 2004)を利用したものである。以下にこれらの研究を紹介していく。

新村(1992)は、英語話者を対象にインタビューによる発話データを調査した。その結果、レベルがまだ低い段階では、コ系が多用され、ソ系とア系はほぼ使えない状態で使用回避という現象を観察している。中級になると、コ系とソ系の表現語彙が多くなり、使用回数が増加しているものの、ア系の使用は殆ど誤用である。そして上級では、コソアの語彙が更に多様になり、特にソ系の使用が増加し、まとまりのある滑らかな日本語になるとしているが、ア系の表現はあまり使用されていない現象を指摘している。

宋・迫田(2004)は、44 名の JFL 韓国人学習者を対象者として、OPI(Oral Proficiency Interview)¹⁶の測定結果によって上位・中位・下位に分け、OPI による 30 分の対話調査から指示詞の使用実態を調べた。その結果、指示詞全体の使用回数は、下位学習者一人平均 1.4 回しか使えないものの、レベルが上げれば上がるほど高くなると述べている。使用割合では、

ソ系(72%)、コ系(23%)、ア系(5%)という順に用いられ、ア系の使用は非常に少ないことを示している。上位の学習者でア系の使用割合が高くなるが、出現したアはすべて誤用であることが明らかになった。ア系を用いている学習者の日本語学習経験を探求した結果、来日経験があったり、日本のビデオなどをよく見たりして、ほかの学習者より多くの日本語のインプットと接していることを示している。このことから、宋・迫田は、ア系の出現はインプットの接触量に影響される可能性があるとして指摘している。また、迫田(2006a)では、JSLとJFL学習者の習得過程を比較すると、JSL中級の韓国人学習者に多く見られたア系の誤用は、JFL中級の韓国人学習者にはあまり見られず、上級になると観察されたことから、迫田は、インプットが限られたJFL韓国人学習者がJSLに比べて指示詞の習得が遅い可能性を挙げている。

坂本他(1995)と金(2004)は習得がほとんど停止した学習者の発話データを調査しており、今までの習得途中の学習者を対象とする研究とは趣旨が異なる。

坂本他(1995)は、20年以上日本に滞在する外国人の大学教授である超上級(英語1名、ドイツ語(二項対立)2名)の対象者3名にインタビューし、言語の化石化と最終到達度を調査した。その結果、ソ系を使うべきところにア系を使用する誤用は、三人共に観察された。超上級者になっても、会話相手の情報を配慮することができず、非共通体験に対して、ソ系を使うことがまだ習得されていないことを明らかにしている。

金(2004)は、自然習得である在日コリアン一世3名を対象とし、その日本語指示詞の運用を記述した。そこで見られた共通の傾向は、使用割合がソ系、ア系、コ系の順になっていることである。また、三人とも「あの時」の使用は極端に少なく、ほとんどの場合「その時」を利用すること、事物が指示対象の場合はソ系と、指示対象が人の場合はア系と結合しやすい傾向が見られ、定型表現があることを明らかにしている。更に指示対象が人となる場合について詳しく検討すると、ソ系で指示する人物はすべて「一時的な出会いの人」であり、ア系で言い表す人物は「身内の人物」である。以上のことから、ソとアの使い分けの基準は会話相手との共通知識の有無ではなく、親近・疎遠という心理距離が関わる可能性を推測している。

以上の研究からまとめると、指示詞の使用は初級段階では少なく使用回避の状況が観察されるが、日本語能力が高くなるにつれ使用回数が増加し、指示詞の表現語彙も多くなる傾向がある(新村 1992; 宋・迫田 2004)。使用割合に関しては、同じ韓国語母語話者を対象とした宋・迫田(2004)と金(2004)では「ソ系、コ系、ア系」と「ソ系、ア系、コ系」という異なる結果が提示されている。この差異は、ア系を使用するJFL学習者がより多くの日本語インプットと接触しているという宋・迫田(2004)の考察を踏まえて推測すると、多くのインプットに晒される在日コリアン一世にア系の使用が多くなる可能性があるとして推測される。誤用に関しては、学習者の母語(二項か三項か)、学習環境(自然習得かJSLかJFL)に関係なく、「ソ→ア」の誤用が目立ち、習得がなされていない可能性が示唆されている(新村 1992; 坂本他 1995; 金 2004; 宋・迫田 2004)。金(2004)は、一時的な出会いの人にソ系、身近な人にア系が結合されやすいことから、ソとアの使用には何らかの心的距離を基準とする学習者独自の文法がある可能性を指摘している。しかし、金はこの学習者によるソとアの使い分けに関する記述にとどまり、なぜこの独自の文法を形成するのかについて考察は行われておらず、今後の課題としている。

3.2 縦断研究

学習者の指示詞コソアの習得について、誤用の検討にとどまらず、具体的にどのような習得の段階を経ているのか、正用と誤用はどのように変化するかという習得全般の状況を究明する縦断研究としては、袴田(1999)、山本(2000)、森塚(2001)、森塚(2002)と中河(2002)がある。それらの研究データの収集方法には主にインタビューが利用されるが、森塚(2001)、森塚(2002)と中河(2002)はインタビュー以外に、学習者が産出した日記、ロールプレイと質問紙調査(三肢選択テスト)を組み合わせる調査を行っている。以下発表年代順に従って、これらの研究成果を整理する。

袴田(1999)¹⁷では、工場で働いているインドネシア人(インドネシア語の指示体系はini・ituの二項対立である)を対象者として、堀口と正保の枠組みに基づき非現場指示の習得状況について半年間調査した。その結果、文脈指示では、コ系とソ系が出現したが、ア系は出現しなかった。観念指示本来の用法¹⁸では、コ系のみ観察され、ソ系とア系は出現しな

かった。以上から、文脈指示から観念指示へと習得していく順序と、ア系の出現が遅いことを明らかにした。ア系の習得を遅らせているのは、周りの日本語話者の非現場指示の使用が、コ系とソ系中心で、ア系があまり使われないため、学習者にとってア系を習得する環境が整っていないと考察している

山本(2000)は迫田(1998)の枠組みを援用し¹⁹、中国、韓国、アメリカ出身以外の初中級学習者十人を対象者として、二年間縦断的にインタビューを実施した。その結果、滞在期間の経過に伴って指示詞の使用数が増加する傾向が見られ、学習者の指示用法の正用出現順序については、指示用法別では、文脈指示用法は観念 CS 用法より早く出現し、コソア系列別ではソ系>コ系>ア系²⁰の順で習得していくという結果を得ている。誤用においては、対象者の母語が様々であるにもかかわらず、文脈指示における誤用が最も多く、特にソを使うべきところにコとアを使用する数が多いと指摘している。

森塚(2001)²¹は、ダイクシスと照応を統合した枠組みを使って、ボランティア教室に参加した初級学習者3名が書いた日記と、その日記を題材に行ったインタビュー(1回約15分)の文字化資料を約9ヶ月に渡り縦断的に調査している。学習者の母語と日本語学習歴については、1名はロシア母語(二項対立)で、配偶者は日本人で、ボランティア教室に参加する前まで主に自然習得をしている。残りの2名の母語はマラティ語(二項対立)とテルグ語(二項対立)で、来日以来ボランティア教室で日本語を学習している。その結果、インタビューのデータでは、自然習得者は教室内指導を受けた学習者より豊富な指示詞の表現語彙を使用し、指示領域②にソ系が多用されるという傾向が示されたが、日記では、逆に最も指示詞の表現語彙が少ないことが明らかにされた。その原因は、自然習得者は専ら耳に頼り日本語を習得するため、日常生活では多様な指示詞の表現語彙と接触し身に付けられるが、ボランティア教室に参加するまで、平仮名、片仮名も未習得であり、日記の記述が大きな負担になる可能性が考えられる。以上のことから、異なる学習環境が指示詞の習得に影響を与える可能性が示唆される。

森塚(2002)では前述した学習者のうち、自然習得者であるロシア語母語話者のデータを抽出し、6ヶ月間の習得過程をまとめて考察を試みた。対象者の日本語能力に関しては、OPIで判定した結果、調査

開始直後は初級上、調査終了の時点は中級下である。その結果、母語が二項対立である自然習得のロシア語話者は、学習初期から、非現場指示において、コ系とソ系を同数使用しており、学習初期に二項対立の学習者がコ系を多用する先行研究とは異なる結果を得ている。それは、先行研究の研究対象が教室学習者であるのに対して、森塚では自然習得者であることから、結果の相違は学習者が置かれた学習環境に起因すると解釈している。日本語母語話者の話し言葉では、非現場指示にソ系の使用回数が最も多いため、日常生活では日本語母語話者から豊富なインプットを受け取る自然習得者は、学習初期にもかかわらず、ソ系がすでに多用され、教室学習者と一致しない指示詞習得過程を呈することを推察している。以上により、学習者が晒されるインプットによって、習得順序が異なる可能性も示されている。また、「コレ」と「ソレ」の使用に焦点を当てて分析した結果、ダイクシス性が強い指示領域①と指示領域③において「コレ」、ダイクシス性が弱く、照応性が強い指示領域②では「ソレ」が選択される傾向が観察されている。以上のことから、ダイクシス性の強さによってコとソを使い分けるといふ学習者独自の文法を作っている可能性があると指摘している。誤用に関しては、「ア→ソ」がなくなる一方、「ソ→ア」の誤用は調査終了時まで見られ、習得が難しいことを示している。

中河(2002)はこれまでの研究と異なり、学習者の初級から指示詞の習得順序を調査したものではなく、ある教室内指導を終了したベトナム語(三項対立)とインドネシア語を母語とする学習者2名の指示詞使用について、16ヶ月間の縦断研究を行い²²、森塚(2002)の枠組み²³に基づき分析した。また、指示詞の使用と指示詞の知識にどのように関わっているか検討するため、すべてのインタビューとロールプレイの終了後、ソとアの使い分けに問題を絞って指示詞の三肢選択テストを実施した。その結果、指示領域②と⑤の「自己発語照応のソ」、いわゆる上垣(1997)では習得困難とされる「体験指示のソ」について、2名の対象者は縦断研究の調査期間を通してほとんど正用であった。その理由を対象者が使用した教科書とフォローアップインタビューによって探求した結果、対象者が初級段階に在籍した日本語学校での教室内指導の効果が浮き彫りになった。その日本語学校はオリジナルの教科書を使用しており、

指示詞の指導に関しては初級の 19 課までに現場指示と非現場指示の指導を行っている。更にその非現場指示の教科書中の説明は、「相手が自分の言ったことを受けるときは、ソを使う」というようなもので、ソ系の選択基準について詳しく解説している。そのような指導を受けたことが「体験指示のソ」の習得を導いている可能性を示唆している。誤用に関しては、先行研究と同様に指示領域②と⑤において「ソ→ア」という誤用が消滅しないことを示した。しかし、指示詞の使用では観察されない「ア→ソ」の誤用が、三肢選択テストでは見られる。フォローアップインタビューでは、学習者は話題が共通知識か否かによってソとアを使い分けているが、両者共通知識の場合はソで一方知識の場合はアと、間違っただけで覚えていることが明らかになった。学習者の発話データと比較すると、間違っている文法規則を覚えても、実際の使用に関しては問題ない可能性があり、指示詞の知識と実際の使用は必ずしも同じではないことが示唆された。

以上、L2 の非現場指示の縦断的な習得研究を概観してきた。主な結果を整理すると以下ようになる。母語の違いにもかかわらず、習得期間の経過に伴って指示詞の使用回数が増加し、文脈指示から観念指示(堀口と正保の用語)へと習得していく順序、ア系の習得が一番遅いと、ソ、アの使い分けが習得困難であるという共通の結果が得られたことから、指示詞の習得過程において、普遍性があることが示された。しかしながら、自然習得者と教室学習者の習得結果を比較する森塚(2001, 2002)では、話し言葉と書き言葉における異なる発達状況が報告されていることから、学習環境及びインプットの影響が浮上した。また、先行研究で習得困難とされる「体験指示のソ」について、体系的な指導を受けた学習者には誤用が観察されないため、教室指導が指示詞の習得を促進させる可能性が考えられる。

3.3 迫田の研究

以上に見てきた研究では、一つの母語の学習者を対象とし、単一研究データの収集方法しか使用していないものが多数であるが、迫田により、様々な言語を母語とする学習者を対象に、横断研究と縦断研究の両方を組み合わせ、質問紙やインタビューなどの多角的アプローチを取り入れた指示詞習得に関する一連の研究がなされている。以下にそれらの研究概要を紹介する。

迫田(1998: 104)では、1992 年から 1993 年にかけて行った穴埋めテストによる調査が報告されている。その調査では JSL の指示詞の知識について、日本語能力が中級か上級か、及び母語指示体系が日本語の「コ、ソ、ア」のように三項対立か、中国語の「這、那」のように二項対立かを独立変数として二要因分散分析²⁴を行っている。調査内容は 2.2.3 で記述した迫田(1998)の枠組みに基づき、各指示用法につき 4~7 問の穴埋めテストを作成した。但し、コ系文脈指示用法については、①一般的にソ系で指示されること、②会話ではあまり使われないという二つの理由で調査項目から外している(迫田 1998: 105)。その結果、「単純照応指示」は母語指示体系に関係なく中級から上級の間に習得され、中級では「ア系文脈指示」と「観念 CS 用法」は、母語指示体系を問わず習得が困難であるという結果が示されている。以上の指示用法においては、三項か二項かの指示体系の違いによる影響が見られないことを示唆している。一方、中級における「ソ系文脈指示」、上級における「ア系文脈指示」において、三項学習者より二項学習者の方が正用率が低いことから、母語による負の転移が現れたと指摘している。また、母語の影響は日本語能力と指示用法によって異なることから、学習者の母語、日本語レベルと指示用法といった要因が相互に影響している可能性が示唆された。日本語能力と指示詞の習得の関係について、「単純照応指示」においては、二項・三項対立の上級学習者と日本人成人との間に有意差が見られない。同様に「ア系文脈指示用法」においては、三項対立の上級学習者は日本人成人との間に有意差が見られなくなる。他の指示用法においても、学習者の母語指示体系を問わず、学習レベルが進むにつれて、指示詞の習得が進んでいることが明らかになったとしている。

迫田(1993)は、調査方法をインタビューによる指示詞産出タスクに変更し、JSL の指示詞使用実態を調査した。その結果、日本語能力別に指示詞の習得を検討すると、初級学習者は指示詞の使用を回避し、使用しても誤用になることが多かったが、上級学習者になると、指示詞の使用回数が増加し(特にソ系)、日本人の使用傾向に接近していることを挙げている。しかし、上級学習者でも日本人成人の指示詞の使用回数の約半分にしかなかったり、指示詞を使用せずに会話を築く傾向があると報告している。また、

上級学習者のコ系とソ系の習得は進んでいるが、ア系の習得は困難であることを明らかにした。ア系習得困難の原因については、共通知識の有無について考慮する制約があるため、ア系を使用するときの判断が難しいことと、現場指示用法から非現場指示のア系の規則を類推しにくいということが挙げられる。母語指示体系と指示詞習得の関係について検討したところ、二項学習者はコ系、三項学習者はソ系を多用しており、コ系使用優位の特徴を見せる二項学習者はソ・ア系を使うべきところでコ系を使用する誤用が多いことから、指示詞の使用と習得に母語指示体系が影響していることが示唆されている。

更に迫田(1996a)は、同様な調査方法で、韓国語と中国語の母語話者各三名を対象者として三年間の縦断研究を行った。結果として、三項対立であれ、二項対立であれ、日本語学習者に共通の正用出現順序が提示された。それを以下に示す。

正用の出現順序:

コ系文脈指示用法 \geq ソ系文脈指示用法 $>$ ア系文脈指示 $>$ 観念 CS 用法

以上の結果に基づき、学習者にとって習得されにくい指示用法はア系文脈指示と観念 CS 用法であることが分かった。その原因としては、学習者がア系文脈指示用法のインプットを受けるには、話し手と聞き手に共通する知識が必要であり、それを形成するために時間がかかるためであると述べている。また、観念 CS 用法も親しい人間関係やくださった雰囲気よく使用される指示用法なので、学習者が正しく使用するには他の指示用法より時間が必要であると述べている。

誤用に関しては、四種類の誤用が観察され、迫田は以下のように定義している。

コ系文脈エラー: 本来「ア・ソ」系を使用すべき場合に「コ」系を使用する。

ソ系文脈エラー: 本来「コ」系を使用すべき場合に「ソ」系を使用する。

ア系文脈エラー: 本来「ソ」系を使用すべき場合に「ア」系を使用する。

観念 CS エラー: 「コ・ア」系の観念 CS において「ソ」系を使用する。

(迫田 1996a, 1998: 153)

迫田(1996a)は、調査中、誤用が観察されなくなり正用のみが出現する「誤用の消滅」の順序において、母語により異なる消滅の順序が示されたことか

ら、母語の指示体系の違いが習得に影響を及ぼす可能性を説いている。

韓国語母語話者の場合

コ系文脈指示エラー $>$ ソ系文脈指示エラー・観念 CS エラー $>$ ア系文脈指示エラー

中国語母語話者の場合

ソ系文脈指示エラー・観念 CS エラー $>$ ア系文脈指示エラー・コ系文脈指示エラー

以上のことから、習得が進むにつれ、韓国語母語話者の場合は、以下の例文のようなソ系を用いるべきところにコ系を用いる誤用が消滅してゆくのに対して、中国語母語話者ではなかなか消滅せず、コ系文脈指示用法の習得が困難であることが発見された。つまり、これは、学習者の母語は習得順序には影響を与えないが、「ソ \rightarrow コ」の誤用の消滅には影響を与えるということである。

日本語母語話者: 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。

中国語母語話者: 中国でも *これ(それ) はありますよ。

(迫田 1996a: 68、*が付いているのは誤用)

そこで迫田は更に横断研究(1997a)によって、同時に中国語、英語、韓国語を母語とする学習者を対象者として指示詞正誤判断テストを行い、学習者の母語とコ系の選択率を変数として分散分析を行った。その結果、中国語では相手が導入した発話内容でも、話し手が相手を取り込んで「われわれ」という視点を取り、より一層強調して指す近称の「這」が多用されることから、母語の指示詞知識が日本語の指示詞の使用に転移する可能性を挙げている。

また、ソとアの使用に関しては、一般的に日本語の指示詞は共通知識の有無によって使い分けているが、それ以外に、迫田(1996b, 2007)は、話し手と聞き手の人間関係もソとアの使い分けに影響を及ぼすと述べている。迫田(1996b, 2007)は、聞き手が同輩や後輩なら、聞き手との共有知識かどうかに関係なくア系が使用できるが、上司や目上の場合だと、聞き手への配慮が働き、共有知識かどうかによってソ系かア系かが決まると指摘している。以上から、ソとアの使い分けには、会話に参与した人物の人間関係、指示対象に対する感情、知識など多様な要因が関わっていることを明らかにした。

その複雑な文法規則の代わりに学習者が独自の文法を作る可能性があるため、迫田(1997b)は JSL

の韓国人、中国人学習者を対象に穴埋めテストの横断研究を行い、学習者の母語、「ソ」及び「ア」と結合する名詞の種類との関連を分散分析によって検証した。その結果、学習者の母語と関係なく、「ソ」と「ア」の使用に関して、名詞が抽象的な事柄である場合(例えば、時、ことなど)には「ソ」、具体名詞(例えば、先生、人)の場合は「ア」が結合されやすいという傾向を見出した。迫田はこの現象を学習者独自の文法である「パターン形成」と名付けた。「パターン形成」の原因は、日本語母語話者の発話に、ソ系と抽象名詞、ア系と具体名詞との結合頻度が高いことであり、そのインプットから学習者が指示詞と付与した名詞を一つの語彙として覚えるものと推察した。一方、コ系について学習者独自の文法が観察されなかったのは、日本語母語話者による指示詞の使用において、コ系の使用頻度が低いことと、日本語教師の発話に特定の名詞と結びつきにくいからであると推測された(迫田 1998: 229)。

日本語学習者への指示詞の教室指導の効果を明らかにするため、迫田(1998)は中国語母語話者を対象者として、自作の指示詞の用例や解説を含まない教材を利用する A クラスと指示詞の用例や解説を含む B クラスを設けた。そして、作成した教材を用いて3ヶ月の授業効果を探るため、指示詞の穴埋めテストを実施し、分散分析を行った結果、たくさんのインプットがなされた B クラスは A クラスより正用率が有意に高いことが分かった。このことにより、迫田(1998)は教室内での指導が指示詞の習得に有効なインパクトを与えられると指摘している。

以上から分かるように、指示詞習得を扱っている先行研究として、迫田(1993, 1996a, 1997a, 1997b, 1998)は非常に規模の大きい精緻な研究であり、指示詞習得の集大成であると言えよう。迫田の研究で明らかになったことを以下にまとめる。

- ①母語の違いに関係なく、共通の正用順序が観察されるため、指示習得に普遍性があることが示唆される。
 - ②誤用に関しては、中国語母語話者は韓国語・英語母語話者に比べ、コ系文脈エラーが多く観察され、「中国語話者は中国語の這系指示詞の規則を日本語のコ系指示詞の規則に転移して使用している可能性が高い(迫田 1998: 225)」ことが明らかになった。
 - ③ソとアの使い分けに関しては、日本語母語話者からのインプットの影響で、具体名詞にア、抽象名詞にソが選択されるという「パターン形成」が観察された。
 - ④指示詞がない教材を使用した A クラスより本文や練習に指示詞がある教材を使用した B クラスの方が指示詞の習得が進むことから、教室指導の効果が認められた。
- なお、迫田(2005)は学習環境が指示詞習得に与える影響を究明するため、今までの先行研究を取り上げ、教室内学習者(JSL)、自然習得者、母語(L1)習得、それぞれの研究と主な結果を表5に整理した。表5によると、教室内学習者には「コ」系、自然習得者には「ソ」系、L1 習得には「ア」系が早く出現することが示された。このような違いを生んだ可能性

表5 指示詞コ・ソ・アの習得研究の概要一覧

| 研究者 | 学習環境 | 方法 | 主な結果 |
|-----------|--------------|------------------------|----------------------------|
| 迫田(1996) | 教室内習得(学生) | 中国・韓国語話者6名の3年間の対話調査 | 出現順序: コ系≧ソ系>ア系 コ系が多用される |
| 袴田(1999) | 自然習得(就労者) | 工場就労者3名の6ヶ月間の対話調査 | コ系の現場指示用法が多く、 文脈ではソ系が出現 |
| 迫田(2001b) | 母語習得(日本人幼児) | 親子の会話や幼稚園の先生との30分の対話調査 | 幼児はア系観念用法が早い |
| 森塚(2002) | 主に自然習得(配偶者) | 6ヶ月間に1回15分の19回の対話調査 | 非現場指示用法においてソ系も多用される |
| 金(2004) | 自然習得(在日コリアン) | 3名の在日コリアン一世への2時間の対話調査 | ソ系が多く使用される |

(迫田(2005: 51)より転載許諾)

があるものとして、迫田は周囲の環境のインプットの違いを挙げ、それを実証するため、教室内学習者、自然習得者、日本人の児童を取り巻く周囲のインプットを収集した。そのデータは迫田(2001b)で調査した日本語教師2名の四コマ授業での発話、幼児に対する母親18名の発話、多用することがわかった。このことは、学習環境の違いによるインプットの質の差が指示詞習得に影響を与えることを示唆している。

3.4 非現場指示の習得に影響を与える要因

以下、これまで概観してきた日本語指示詞の習得研究から、指示詞習得に影響を与える要因を整理する。

母語の指示体系

安(2004, 2005)と迫田(1996a)の研究では、韓国人の学習者よりも中国人の学習者に、「コ系」が使えない場合にまで過剰使用されることが多く観察された。そこで、迫田(1997a)では、中級レベル以上の中国語母語話者、韓国語母語話者、英語母語話者に対して横断的な文法性判断調査を用いて、中国語話者は母語の影響で他の母語話者より「コ系」を多く用いることを示した。上記の研究を通して、母語の指示体系が誤用消滅に影響を与えることが明らかになった。

母語の指示体系と日本語能力の相互作用

母語の影響と日本語能力の関係については、安(2004, 2005)と宋(1999, 2002)に関連する論述がある。初中級段階の韓国人学習者は共通知識や経験を考慮せず、主に母語の規則に頼ってソ系を多用しているが、日本語レベルが高くなるにつれ日本語ではソ系以外にア系を用いることに気づき、ア系の使用率が高くなる。そのことから、日本語能力に応じて、学習者の目標言語と母語の対応意識が変化し、三項中級学習者に「ソ系文脈指示」、三項上級学習者に「ア系文脈指示」の正用率が高くなると考えられる。また、以上の論述と関連する安(2001)は、JFL 韓国人学習者を対象に指示詞使用意識を調査した結果、初級では指示詞を使用する時、母語の使い方を日本語に当てはめると回答したものが多いが、習得が進むと、日韓対応関係における相違に気づき、母語知識に頼る傾向が弱くなると指摘している。

以上のことから、学習者の日本語能力は母語転移に影響を及ぼす要因であると言える。しかし、現段階では、指示詞習得、日本語能力と母語指示体系

という三者の関係を検討する研究が少なく、全容はまだ解明されていない。今後更なる研究を俟たなければいけない。例えば、迫田(1997a)の調査によって、誤用の消滅には母語の影響がある可能性が示唆されたが、日本語レベルの上昇に従ってその傾向が消失していくかについては、更なる研究が必要であろう。

学習環境とインプットの影響

学習環境を検討するには、おおよそ教室指導の有無及びインプットの質と量に焦点を当てて論述を行う研究が用いられるため(渋谷 2001)、学習環境とインプットの影響を合わせて整理する。

3.3 で紹介した自然習得者、教室内学習者(JSL)とL1を比較した迫田(2005)では、周囲から自然習得者にソ系(袴田 1999; 森塚 2002; 金 2004)、教室内学習者にコ系(迫田 1996a)、L1 幼児(迫田 2001b)にア系が多く接するため、そのインプットの影響で使用割合と習得順序が異なる可能性を示唆している。なお、学習者にア系の出現が遅いのは、ア系のインプットに晒される機会が少ないためであると推測している迫田(1996a)、袴田(1999)と、多くのインプットと接する JFL 学習者がア系を使用することを観察した宋・迫田(2004)の研究からも、指示用法と指示系列の出現はインプットの接触量に影響される可能性が示唆されている。

JSL と JFL を比較する研究には迫田(2006a)と孫(2005)がある。

迫田(2006a)は、JSL と JFL の韓国人日本語学習者の習得過程を比較すると、JSL の韓国人日本語学習者では中級レベルですでにア系の誤用が見られたのに対して、JFL の場合は上級レベルになってから初めてア系の誤用が出現することが観察された。このことから、迫田は、インプットが限られた JFL 韓国人学習者が JSL よりア系指示詞の習得が遅く、インプットの量が指示詞の習得に影響する可能性を提出している。

孫(2005)は、異なる学習環境が日本語能力と指示詞習得の相関関係に与える影響に着目して調査した結果、JSL においては、日本語能力が高くなるにつれて、非現場指示用法の習得が進むものの、JFL の場合は、日本語能力による変化が少ないという結果を得ている。JSL における学習の特徴は、学習者を取り巻く環境において日本語を学習しているので、日本語を使わざるを得ないことである。従って、

JSL にとって、教室内の教師とのやりとりのみならず、教室外、学習者の身の回りでもしばしば豊富に日本語に触れる機会を得ている。このことから、意識的に、あるいは無意識的に日本語の使用機会の増加に努める JSL は多様な場面で指示詞と遭遇することで、その習得を向上させられると考えられる。しかしながら、JFL にはそのような機会は望むべくもないため、JSL のように顕著な上達が観察されないのだろう。孫(2005)より、JSL という学習環境では、習得困難とされる指示詞の習得が促進される可能性が示唆されている。この点に関連する研究に、JFL の中国人学習者の指示詞使用意識を質問紙によって調査した安(2001)がある。この調査では、JFL の中国人学習者が初級段階から指示詞の習得を難しいと捉え、その傾向は上級者になっても依然として変化しないことを明らかにしている。安(2001)より、日本語レベルが上がっても指示詞の習得が難しいのは、生のインプットが限られた学習環境が一つの要因であると示唆されるだろう。なお、誤用に関しては、JFL に母語の影響と推測される「ソ→コ」と「ア→ソ」の誤用が多く見られた一方、「ア→ソ」の誤用は JSL の方が多く見られたことから、日本語の使用と接触機会が限られた JFL は母語知識、日本語が日常的に使われる JSL は日本語母語話者のインプットに依拠して中間言語を構築すると考えられ、誤用の産出も学習環境に影響される可能性があるかと推測される。

異なる学習環境に置かれる学習者の習得結果を比較することではなく、迫田(1997b, 1998)は母語話者によるインプットの内容と指示詞習得の関心に焦点を当てて調査した。その結果、実体のある人や物の場合にア、漠然とした抽象的な事柄である場合にはソを選択する学習者独自の文法が生成される原因として、日本語母語話者の発話において、ソ系と抽象名詞、ア系と具体名詞との結合頻度が高いことが挙げられ、それをインプットによって学習者が指示詞と付与した名詞を一つの語彙として覚えてしまったことが推察された。また、コ系について学習者独自の文法が生成しない原因の一つは、日本語母語話者がコ系の使用頻度が低いことを挙げた。以上より、学習者独自の文法を形成した要因にはインプットが関与した可能性が示される。

上記の研究に基づき、非現場指示習得が学習環境とインプットに左右されるという結論が導き出さ

れると言えよう。しかし、学習者が置かれた学習環境によって指示詞習得順序が異なるかどうかは、まだ解明されていない。長期的な縦断研究によって検証する必要がある。

年齢

申(1985)は、来日年齢 10 歳未満の子供の指示詞習得が早いことについて、心理的な要因及び言語的な要因を取り上げた。10 歳未満の子供は新しいものを受け入れるのが早く、異文化に適應する能力が高いという。一方、大人の場合では新しい物事と接する際、純粹に受け取られず、躊躇するため、言葉の習得に支障が出る。また、言語的な要因では、子供にとって言葉は「音」であるが、大人は言葉を「意味」として捉えることが考えられる。子供は小さい頃インプットされた音をそのまま受け止め、後の段階で意味を結びつける学習方略を採用するため、言葉の意味を重視する大人より早い段階で言語習得が出来るとしている。これは、Johnson & Newport(1989)の、思春期若しくは成人になってからアメリカに移住した中国系や韓国系の人たちの英語力は、母語話者とは著しい相違を示したが、3~7 歳でアメリカに入学した子供は母語話者と変わらないほどになったという示唆を支持する結果と考えられる。指示詞の習得においても、習得を容易にさせる臨界期というものが存在していると考えられる。申(1985)におけるもう一つの興味深い結果は、日本語学習開始年齢が 20 歳未満の対象者は、20 歳以上の対象者より指示詞の習得が進んでいることである。しかし、この点に関しては考察が行われていない。今後学習開始年齢と非現場指示習得との関連性を探る研究が期待される。

教室内での指導

上垣(1997)にて習得困難とされた「体験提示のソ」について、ベトナム語・インドネシア語を母語とする二人の学習者を対象とする中河(2002)では、習得されるという結果が挙げられた。原因として、学習者が受けた異例的な教室内指導に起因する可能性があるかと推測している。中河(2002)で取り上げた対象者が在籍した日本語学校はオリジナルの教科書を使用しており、指示詞に関する指導は現場指示のみならず、非現場指示も詳細に指導する。この教室指導は「体験提示のソ」の習得の促進につながっているという。しかし、この異例的な指導が「体験提示のソ」の習得を促しているかどうかを検証するた

めには、非現場指示の指導を受けているグループと受けていないグループの指示詞の習得結果を比較する必要があると考えられる。

迫田(1998)は、教室内での指示詞のインプット量を調整し実験した結果、指示詞のインプットを多く与えるクラスは正用率が有意に高いことが分かった。このことから、教室内での指導が指示詞の習得に有効なインパクトを与えられると言える。

3.5 分析と調査方法の問題点

本稿で、第二言語習得における非現場指示の習得研究を整理することによって、その実態を一部分解明したが、分析と調査方法において多くの問題点も観察された。以下、第二言語習得における指示詞コソアに関する従来の研究を踏まえて、分析と調査方法の問題点をまとめる。

母語の影響の検証について

①日本語の指示詞の習得上の問題点については、様々な指摘がなされているが、その中で最も多く指摘されているのは学習者の母語の影響である。概ね母語指示体系と日本語の対応関係が一致した場合、誤用が少なく習得に必要な時間が短いなど習得に効果的な作用を及ぼすという母語の正の転移が見られたのに対して、ずれがある場合は習得が困難であるという結論を示している。しかし、母語の影響を検証している多くの研究は、一つの母語の学習者に限られている。Odlin(2003)と坂本(2005)は、一つの母語グループに属する L2 学習者の習得のみを観察するだけで母語の影響があると結論付けることは、主観的かつ恣意的であると批判している。母語の影響を判定するには、第一言語習得過程、もしくは他言語を母語とする学習者と比較する必要があると述べている。そういう意味で迫田(1996a, 1997a)の研究は、母語指示体系の影響を追究する仕方について示唆に富むものである。迫田(1996a)では、韓国人の学習者より中国人の学習者に、「コ系文脈エラー」が多く見られた。そこで、迫田(1997a)では、中級レベル以上の中国語母語話者、韓国語母語話者、英語母語話者に対して文法性判断調査を利用して、中国語話者は母語の影響で他の母語話者より「コ系」を多く用いることを示した。上記の一連の研究は、一つの母語の学習者から出された習得結果について、最終的に 3 言語を対象として再検討するこ

とを通して、はじめて母語の指示体系が誤用消滅に作用することが実証的に明らかにした。今後母語の影響を検証するには、言語間の構造上の相違点、類似点を綿密に比較した上で、複数の母語話者を対象として比較する必要がある。

また、Odlin(1989)が、母語の影響に関与する要因として、目標言語能力、学習環境、年齢などを挙げていることから、母語の影響を検証する際、他の要因も併せてコントロールする必要があると考えられる。今後は、以上の要因も含めて多角的に検証されることが望まれる。

研究対象者について

②研究対象者の日本語能力を判断する基準は様々で、均一な尺度が欠けている。単なる学習歴を日本語能力の評価基準とする研究(新村 1992; Niimura & Hayashi 1996; 高 2002; 宋 2002)、自作の言語能力評価テストを利用する研究(ワーサナー 1995; 安 1996, 2004, 2005)、また、基準を明示していない研究もある(上垣 1997; 山本 2002; ダワー 2006)。一連の研究では対象者の日本語能力を測定する方法の信頼性と妥当性に関しては記述されていない。また、対象者の日本語能力については、単純に日本語学習歴あるいは滞在期間を指標とすると、憶測という要素を排除しきれない。しかも、同じ日本語学習歴の対象者はそれぞれの研究によって多様な背景を持っており(JSL か JFL か、教室内か自然習得か)、日本語のレベルは異なる可能性があると考えられる。研究対象者の日本語レベルの判定基準が確保されない限り、研究間の比較は成立しないと思われる。今後は、迫田(1993, 1996a)、森塚(2001, 2002)、単(2003a, 2003b)などと同様に、言語能力を判断するには客観的かつ独立した尺度(OPI, SPOT²⁵ など)を用いるべきである。

指示用法の枠組みの使用と定義について

③指示用法の枠組みの使用と定義は研究者によって分かれている。同一の指示用法の枠組みを使用するにもかかわらず、異なる解釈をしている状況がしばしば観察された。具体的な例を挙げながら検討していく。

宋(1991)の枠組みを援用し、調査を行った安(1996)では、「独立的話題指示のソ」について以下の例文を扱っている。

大学を卒業して家事を手伝っていたとき、もし

私にプロポーズしてくれた人がいたら、私はその人と結婚していただろう。

(安 1996: 4)

しかし、宋(1991: 147)では仮定された出来事、予測される出来事の場合は「単純照応」に分類されるため、上記の例文の場合は、宋の定義に従う場合は「単純照応指示のソ」に含まれるはずである。

このような解釈のずれが生じる背景には次に述べる事情があると推測される。第2章でも示されたように、日本語指示詞の使い分けの規則が複雑で研究者の間には一致した見解が見られないため、同じ指示用法であっても研究者によって判断が分かってしまうきらいがある。例えば、宋の枠組みで取り上げた「話題性のある経験的なもの」について、研究者によって異なる解釈になる可能性がある。同じ指示用法が研究者によって異なる指示用法に分類されると、学習者にとって習得困難である指示用法の特定が揺らいでしまうかもしれない。今後、以上の曖昧さを払拭するために、研究者間の解釈の違いを積極的に議論し、統一的な枠組みと定義を追求していく必要がある。

問題文の作成について

④対象者は調査方法に慣れておらず、問題文を読み間違ふことなどが挙げられている(森塚 2003)。また、回答に見られた誤用は「文法項目の部分的な知識はあるが、ほかの要素との結び付け方に失敗して誤ることも多い」(小林 2001: 69)という点から、森塚(2003)は指示詞を調査するため作成された問題文を更に精査する必要があるとも指摘している。森塚(2003)は以下の例を挙げている。

A: 学校の温室に行きましたか。

B: はい、行きました。いろいろな花がありました。

A: あの温室はほんとうにすばらしいですよね。

学習者がソとアの使い分けを理解しても、終助詞「よね」から A に学校の温室に行った経験があると判断できる言語能力が備わっていないと誤用になる可能性がある。こうした点について、質問紙を利用し調査を行う際、留意しなければならない(森塚 2003: 71)。

更に、問題文の内容を対象者に正確に理解させるため、難しいと推定される単語及び表現に関しては、学習者の母語訳を付け加える必要があると考えられる。

⑤日本語母語話者の回答によると、指示詞の選択を一つに限定できず、複数の系列が使用可能である項目も取り上げて調査を行った研究があった(新村 1992; ワーサナー 1995; 上垣 1997)。その結果、学習者の誤用への判断基準が曖昧になった。今後、安(1996, 2004, 2005)とダワー(2006)のように、日本語母語話者の回答が一つしかない問題文のみ採用すべきである。

⑥実際の言語使用では、実に様々な状況で使用されており、同じ系列に属しても、用法によって習得難易度が異なるため、コ・ソ・アの習得を探るに当たって、更に明確な指示用法に従った上での調査が必要と思われる。しかし、単に系列ごとに分析が行われた研究が多数である(申 1985; 酒井 1987; 守屋 1992; 新村 1992; 高 2002)。将来、ワーサナー(1995)、宋(2002)、単(2003a, 2003b)、安(1996, 1998, 2002, 2004, 2005)などと同様に指示詞系列のみならず指示用法と統合し、研究結果を考察することが期待される。

分析手法について

⑦統計的な検定を行っていない研究が多数で(酒井 1987; 新村 1992; 守屋 1992; Niimura & Hayashi 1996; 高 2002; 宋 2002; ダワー 2005)、研究結果の数値に対する信頼性が欠けている。迫田(2006b)と松見(2006)は、研究結果の数値の意味(例えば、両群の間に有意差があるか否か)について正確な結論を提示するために、統計処理を行う必要があると指摘している。今後、迫田(1997a, 1997b, 1998)、単(2003a, 2003b, 2003c)、安(1998, 2002, 2004, 2005)などと同様に妥当な統計・検定手法を行ったうえで、研究結果を分析することが望まれる。

今後は以上の問題点に十分留意した上で精緻な分析を行うことが期待される。

3.6 まとめ

以上、非現場指示詞の習得を扱った研究を概観してきた。ここでは、改めて取り上げた研究の結果をまとめて表6に示す。

表6 非現場指示詞に関する第二言語の習得研究のまとめ

| | 研究 (発表順) | 対象者 | データ収集 分析指標 | 主な結果 |
|------------------|-----------------|--|---|---|
| 横 断 研 究 | 申 (1985) | JSL 韓国語 92 | 穴埋めテスト 正用率・誤用率 | 来日年齢10歳未満の場合は習得が進む。 母語の影響で「ソ→ア」「ア→ソ」の誤用が多い。 |
| | 酒井 (1987) | JSL 韓国語 24 中国語 32 他 43 | 多肢選択テスト 正用率・誤用率 | 「共通知識」ということの解釈上の違いから 誤用につながる。 母語の影響で、「ソ→ア」の誤用が多い。 |
| | 守屋 (1992) | JSL 韓国語 6 中国語 7 英語 23 ドイツ語 5 マレーシア語 3 | 穴埋めテスト 正用率・誤用率 | 指示対象との空間や時間的距離感を基準として 指示詞を使い分ける。 母語の違いを問わず、ソとアの混同が多い。 |
| | 新村 (1992) | JSL 英語 中級 18 上級 5 JNS 32 | 穴埋めテスト 正用率・誤用率 インタビュー 使用回数・誤用 数 | 穴埋めテスト: 日本語能力に従い、指示詞の 習得が進むが、ソとアの混同が見られる。 インタビュー: 初級は指示詞の使用が少なく、 専らコを多用する。中上級はソの使用が 多くなるが、「ソ→ア」の誤用が見られる。 |
| | 迫田 (1993) | JSL 初級、中級、上級 各 20(二項対立 10、三項対立 10) ²⁶ JNS 10 | インタビュー 使用回数 使用割合 誤用数 | 初級: 指示詞が習得されていない。 中級: 指示詞の使用数が増加するがゆれが見 られる。 上級: 「コ」の誤用が消滅、「ソ」の使用が増 える。 二項学習者: コ系使用多い。 三項学習者: ソ系使用多い。 母語指示体系に関わらず、ソとアの使い分け の習得が困難である。 |
| | 坂本他 (1995) | JSL 英語 2 ドイツ語 1 | インタビュー 誤用数 | 超上級者でも、「ソ→ア」の誤用が見られ る。 |
| | ワーサナ ー(1995) | JFL タイ語 初級、中級、上級 各 50 JNS 50 | 三肢選択テスト 正用率・誤用率 | 母語の影響で、コ系が習得されやすいが、ソ 系とア系が習得されにくい。 |
| | 安 (1996) | JSL・JFL 韓国語 初級 40 中級 43 上級 55 | 三肢選択テスト 正用率・誤用率 | 日本語能力に従い、指示詞の習得が進むが、 母語の影響でソとアの使い分けの習得が困難 である。 |

| | | | |
|-----------------------------------|--|---|---|
| Niimura & Hayashi (1996) | JSL 英語 中級 43 上級 59 JNS 76 | 穴埋めテスト 正用率・誤用率 | 日本語能力に従い、指示詞の習得が進むが、母語の影響でソとアの混同が観察される。 |
| 上垣 (1997) | JSL 韓国語 12 中国語 15 英語 10 他 ²⁷ 13 JNS 25 | 聴解テスト 正用率・誤用率 | 母語の影響は顕著でない。 「体験指示のソ」の習得が難しい。正用率は習得に従って向上する。 |
| 迫田 (1997a) | JSL 韓国語、中国語、英語各 20 JNS 20 | 穴埋めテスト 正用頻度・誤用頻度 分散分析 | 中国人学習者は英語・韓国人学習者より相手が導入した話題に「ソ→コ」の誤用が多い。 |
| 迫田 (1997b) | JSL 韓国語 20 中国語 20 JNS 20 | 穴埋めテスト 正用頻度・誤用頻度 分散分析 | 母語の違いに関係なく、「ソ+抽象名詞」「ア+具体名詞」という独自の文法がある。 |
| 安 (1998) | JFL 韓国語 初級 69 中級 76 上級 106 | 三肢選択テスト 使可比・最適比 ²⁸ χ^2 検定 | 複数使用可能の場合はソにする傾向が見られる。 |
| 迫田 (1998) | JSL 三項中級 25 三項上級 27 二項中級 48 二項上級 ²⁹ 31 JNS 100 | 穴埋めテスト 正用頻度・誤用頻度 分散分析 | 日本語能力が高くなるにつれ、指示詞習得が進む。 中級にソ系文脈指示、上級にア系文脈指示において、三項学習者の方が二項学習者より指示詞習得が進む。 |
| | JSL 中国語 中級 22 | 穴埋めテスト 正用頻度・誤用頻度 分散分析 | 多くのインプットを与えるクラスの方がインプットが少ないクラスより指示詞習得が進んでいる。 |
| 安 (2002) | JFL 韓国語 初級 179 中級 138 上級 94 JFL 中国語 初級 64 中級 120 上級 144 | 三肢選択テスト 使可比・最適比 χ^2 検定 | ソ・ア両方使用可能な場合 韓国人は中国人より「ソ」系を選択する傾向が見られるが、中国人は「コ」系を選択する傾向がある。 韓国人学習者は日本語能力による使用状況の変化が見られるが、中国人学習者はあまり見られない。 |
| 高 (2002) | JSL 中国語 中級、中上級、上級、超級各 25 | 三肢選択テスト 正用率・誤用率 | 日本語能力に従い、指示詞の習得が進むが、母語と教科書の影響で上級でも「ソ→ア」という誤用がある。 指示対象が人の場合はアと結合しやすい。 |

| | | | | |
|------|----------------------------------|--|--|---|
| | 単 (2003a, 2003b, 2003c) | JFL 中国語 下位 56 上位 48 JNS 63 | 三肢選択テスト 正用頻度・誤用 頻度 多重比較 | 日本語能力が上達しても、指示詞の習得に顕著な変更が見られない。 先行詞の性質によってソとアを使い分ける。 |
| | 安 (2004, 2005) | JFL 韓国語 初級 183 中級 136 上級 89 JFL 中国語 初級 61 中級 116 上級 139 | 三肢選択テスト 正用頻度・誤用 頻度 χ^2 検定 | 韓国人は日本語能力に従い、指示詞の習得が進むが、中国人は進まない。 母語の影響で初級韓国人学習者は「ア→ソ」、中国人は「ア・ソ→コ」の誤用が多く見られる。 |
| | 金 (2004) | 自然習得者 韓国語 3 | インタビュー 使用回数・使用 割合・誤用数 | ソの使用頻度が一番高い。 ソとアの使い分けには心理的な距離に左右される可能性がある。 |
| | 宋・迫田 (2004) | JFL 韓国語 下位 10 中位 25 上位 9 | インタビュー 使用回数・使用 割合・誤用数 | ソの使用頻度が一番高い。 下位は指示詞の使用が少ないが、中位・上位は指示詞の使用が多くなる。 |
| | 孫 (2005) | JFL 中国語 下位 49 上位 49 JSL 中国語 下位 31 上位 33 | 三肢選択テスト 正用頻度・誤用 頻度 χ^2 検定・残差 分析 | JSL は日本語能力が高くなるにつれて、非現場指示用法の習得が進むが、JFL は日本語能力による変化が少ない。 誤用に関して、JSL は「ソ→ア」の誤用が多いが、JFL は「ソ→コ」、「ア→コ」の誤用が多い。 |
| | ダワー (2006) | JFL モンゴル語 中級 21 上級 20 | 三肢選択テスト 正用率・誤用率 | 母語の影響で上級者でも「ソ→ア」の誤用がある。 |
| 縦断研究 | 迫田 (1996a) | JSL 韓国語 3 中国語 3 | インタビュー 正用・誤用の出 現順序 | 正用の出現順序: コ \geq ソ>ア>観念 CS 中国母語話者は母語転移で最後まで「コ」系の誤用が見られる。 母語指示体系に関わらず、「ソ→ア」という誤用が消滅しない。 |
| | 袴田 (1999) | 自然習得者 インドネシア語 3 | インタビュー 使用回数・使用 割合・誤用数 | コ・ソ系が出現したが、ア系が出現していない。 |
| | 山本 (2000) | JSL ハンガリー語、チ リネパール語など ³⁰ 10 | インタビュー 正用率・誤用率 | 指示用法の出現順序: 文脈指示>観念指示 コソアの習得順序: ソ>コ>ア |

| | | | |
|--------------|----------------------------------|--|---|
| 森塚 (2001) | 自然習得者 ロシア語 1 JSL インド語 2 | インタビュー・ 日記 使用回数・使用 割合・誤用数 | 自然習得者と教室学習者では、コソアの使用 頻度と発達状況が異なることから、異なる学 習環境が指示詞習得に影響を与える可能性が ある。 |
| 森塚 (2002) | 自然習得者 ロシア語 1 | インタビュー・ 日記 使用回数・使用 割合・誤用数 | 初期段階では、「コ」系と「ソ」系を多用して いる。ダイクシス性の強さによってコとソ を使い分ける。 |
| 中河 (2002) | JSL ベトナム語 1 インドネシア語 1 | インタビュー・ ロールプレイ・ 多肢選択テスト 使用回数・使用 割合・誤用数 | 誤用について、「ソ→ア」が消えずに観察さ れたが、「体験提示のソ」において誤用が見 られない。 |

注：「対象者」欄の数字：対象者数 JSL・JFL：学習環境を区別せず JSL と JFL を一緒に検討している

JNS：日本語母語話者 ESL：第二言語としての英語学習者 ENS：英語母語話者

三項学習者：三項対立指示体系を母語とする学習者 二項学習者：二項対立指示体系を母語とする学習者

質問紙を使用した横断研究においては、多かれ少なかれ母語指示体系の影響がある。例えば、安(2004, 2005)と迫田(1997a)では、母語の「這」の影響で中国語を母語とする学習者に「ソ→コ」という誤用が頻出されることが明らかにされた。日本語能力と指示詞習得については、日本語能力が高くなるにつれ、非現場指示の習得も進むという結果が示されたが、中国語を母語とする研究では、日本語能力と非現場指示の習得に関しては、強い相関があるという見解(高 2002)とあまり相関は強くないものであるという見解(単 2003a, 2003b; 安 2004, 2005)に分かれていた。それは学習者が置かれた学習環境(JSL か JFL)が影響している可能性を示す(孫 2005)。習得が困難なのは、ソとアの使い分けだという。

聴解テストを使用した上垣(1997)では、日本語能力が高くなるにつれ、非現場指示の習得も進むことが指摘された。また、ソとアの習得が困難であることに関しては、先行研究と一致した結果が示されているものの、母語の影響が見られないという先行研究とは異なる結果を得ている。それは研究対象の言語能力についてコントロールしていないことによつて生じたずれと考えられる。

使用回数について、インタビューを使用した横断研究では、初級段階では非現場指示の使用を回避するが、日本語能力が高くなるにつれ非現場指示の使用回数が増加することが示されている(新村 1992; 迫田 1993; 宋・迫田 2004)。使用割合では、

指示体系が三項対立である韓国語話者の場合はソ系の使用割合が一番高いことが観察されている(金 2004; 宋・迫田 2004)。しかし、二項対立の指示体系を母語とする学習者では三項対立の学習者よりコ系が多用され、コ系が使えないところにまで過剰に使用し、母語の影響が見られた(迫田 1993)。一方、ソとアの使い分けに関しては学習者の母語(二項か三項か)、学習環境(JSL か JFL)を問わず、上級者でも誤用が目立ち、習得がなされていない可能性が示唆されている(新村 1992; 迫田 1993; 坂本他 1995; 金 2004; 宋・迫田 2004)。

縦断研究では、学習期間の経過に従って非現場指示の使用数が増加する傾向が見られた。正用の出現順序については、学習者の母語に関わらず、教室内学習者の場合は同様で、コ系文脈指示の出現が早く、ア系文脈指示と観念 CS 用法の出現が遅いことが示されている(迫田 1996a; 山本 2000)。その原因については、ア系文脈指示用法と観念 CS 用法のインプットを受けるには、他の指示用法より時間を必要としているため、正用が出現するには時間がかかると考察されている(迫田 1996a)。一方、自然習得者の場合はソ系文脈指示の出現が早く、異なる結果を提示していることから、学習環境が指示詞習得に与える影響が考えられる(森塚 2002)。また、体系的な指導を受けた学習者には先行研究で習得困難とされる「体験指示のソ」の誤用が見られないことより、教室指導の重要性が浮上した(中河 2002)。また、

異なる母語、学習環境にもかかわらず、「ソ→ア」の誤用が目立ち、ソとアの使い分けが習得困難であることが明らかにされた(迫田 1996a; 袴田 1999; 山本 2000; 森塚 2001, 2002; 中河 2002)。一方、上級レベルになっても中国語母語話者のみ「ソ→コ」という誤用が残ることから、誤用の消滅においては母語の影響があると考えられる(迫田 1996a)。このように、L2 における非現場指示の習得に関しては、母語の違いを問わず共通して見られる普遍性と母語、学習環境、インプット及び教室指導に左右される部分があることが分かった。

以上から、学習者の習得困難なところはソとアの使い分けであることが示された。その原因には母語の指示体系が影響していると考察される傾向がある。例えば、申(1985)は韓国語話者を対象として調査を行い、ソとアの使い分けの誤用率が高いことについて、韓国語と日本語の指示詞体系のずれが誤用の原因であると述べている。新村(1992)も英語を母語とする日本語学習者に調査を行い、同じくソとアの使い分けが学習困難である原因を、日本語の三項対立の指示体系と異なり、英語は二項対立体系であるという母語の違いに求めている。しかし、3.5 でも述べたように、一つの言語を調査した結果から母語の影響があると断定するのは危険である。迫田(1998: 104)では、指示体系が三項対立の韓国語やタイ語の学習者と、二項対立の英語や中国語の学習者に分けて穴埋めテスト及びインタビューによる調査を行った結果、母語の指示体系に関係なく、ソとアの使い分けが困難であることを示し、母語の影響とは言えないと結論付けた。

それでは、ソとアを混同する原因はどこにあるのだろうか。まず、学習者がどの基準でソとアを使い分けかを検討する研究を取り上げて論じたい。単(2003c)は、JFL の中国人学習者は聞き手との情報量の差(共通知識か否か)によって、ソとアを使い分けておらず、先行詞がモノである場合ア系を用い、先行詞が出来事や場所、時の場合は、「ソ」を使用するという傾向を示した。金(2004)は、自然習得者である在日コリアン一世3名を調査した結果、ソとアを使い分ける基準に、親近・疎遠という心理距離が関わる可能性を推測している。以上の二つの研究から分かるように、複雑なソとアの使い分けのルールの代わりに、学習者が独自の文法を築いている可能性が示唆された。しかし、なぜこのような使用傾

向が生じるのかについては説明していない。

この点に関しては、迫田(1997b, 2007)における、学習者によるソとアの使い分けの考察が妥当であろうと思われる。迫田(1997b)では、JSL 中級韓国人と中国人学習者が、抽象名詞(場合・気分・考え・話)である場合にはソ系、具体名詞(人・先生・会社・学校)の場合にはア系を選択するという学習者独自のルールを作ることが観察されている。迫田(1997b)の研究結果と関連して、中国人学習者を対象とした高(2002)では、人が指示対象となる場合、ア系を選択する割合が高くなる傾向が観察されている。このことは、学習者がソとアとその後接頻度が高い名詞と一つの固まりの語として覚えている可能性が高いことを示している。その原因としては、迫田(1997b, 2007)は日本人の使用と学習者の使用の二つの観点に分けて考察している。日本人の使用観点では、ソとアの使い分けに、聞き手との情報量の差以外に人間関係(目上か目下か)も考慮しなければいけないので、学習者にとって正確に習得するのは困難であろうと推測している。それで、日本語母語話者の指示詞使用においてソ系と抽象名詞、ア系と具体名詞が結合する割合が高いことから、ソ系は抽象名詞、ア系は具体名詞と結合するという単純化された学習者独自のルールが作られていた可能性があると考えられる。学習者の使用観点では、限られた記憶容量において、固まりを作って使うと記憶できる情報量を拡大できるため、ソは抽象名詞、アは具体名詞と結合する固まりを形成すると推測している。

このような学習者独自の文法の形成は、指示詞の使い分けだけに見られる現象ではなく、「に」と「で」の研究においてもこのような学習者独自の文法を作る傾向があることが報告されている(迫田 2001c)。迫田(2001c)では、学習者が述語の種類によって「に」と「で」を使い分けておらず、「に」と「で」の前に来る名詞によって使い分けるという結果を得ている。野田(2001)は、「に」と「で」より後に出てくる述語の種類によって「に」と「で」を選択することが学習者にとって大きな負担であるため、直前の名詞によって「に」と「で」を選択する方が労力が少ないからであると考察している。学習者が複雑なソとアの使い分けの代わりに、後接名詞の種類でソとアを選別するという労力の少ない独自の文法を作るのは同様の傾向にあると言える。しかし、この現象は言語能力の発達とともにどのように

変化していくのか、韓国語と中国語以外の言語を母語とする学習者、学習環境(自然習得、JFL)でも同様の現象が観察されるのかなどはまだ明らかになっていない。今後の調査が期待される。

4. 日本語教育への示唆と今後の研究への展望

4.1 日本語教育への示唆

これまで見た通り、学習者の習得順序、習得困難な点及び関与する要因などの解明については、非現場指示の習得研究においては、ある程度の進展が見られたと言えよう。日本語教育という観点から考える場合、最大の焦点になるのは、如何に習得研究の成果を教育現場に還元できるのかという点である。習得研究の成果の応用の仕方は、明らかにされた難易や習得の順序の通りに現場で教えるという形で考えられがちであるが、白井(2002)で指摘された通り、言語項目をどのような順序で教えれば効果的かということについては、その項目を実際にその順序通りに教えた場合、そうでない順序で教える場合より効果的であるかを教授実験で明らかにする必要がある。しかし、習得研究によって得られた示唆は教室における教師の発話、練習、宿題などに応用することが可能であろう。例えば、自然習得者と教室習得者を比較すると、ソ系のインプットに多く晒された自然習得者にソ系の出現と習得が早いという結果から、周囲のインプットでソ系の習得が促進される可能性が示唆される。従って、教室内でソ系のインプットを多く与えるという方法が考えられる。

また、仮に教室において学習者の母語が均一であれば、学習者の母語にも注目する必要があると思われる。黄・井上(2005)は、日本語教育で対照研究の観点を取り入れる有効性を指摘している。例えば、母語の影響でタイ語や中国語を母語とする学習者の場合は「ソ→コ」、韓国語を母語とする初級学習者の場合は「ア→ソ」という誤用が多く産出されたことから、母語と日本語の差異を意識させることが効果的であろう。学習者に母語と日本語の指示体系におけるずれを気づかせることによって、母語からの負の影響を小さくできるかもしれない。

更に、学習者の母語の違いにかかわらず、具体名詞にはア系、抽象名詞にはソ系が選択されるという学習者独自の文法が観察されたことから、教室活動で行った指示詞に関する文法の指導を組み合わせ、誤った独自文法の分解を促し、学習者に誤用を認識

させ、正しい指示詞の使い分けが定着できるような口頭練習と教室活動を重ねることが必要であると考えられる。例えば、学習者をペアにして共通知識のある話題とない話題をそれぞれ話し合わせ、ソとアの正確な使い分けを意識させる練習が考えられる。また、ソとアの使い分けに関しては聞き手への配慮も考慮する必要があるため(迫田 1996b, 2007)、話者同士に先生、先輩、友達、後輩などの状況をロールプレイとして適切に組み合わせ、会話練習をさせるのは、聞き手への配慮を体験することに有効であろう。

このように、習得研究から得られた示唆はすぐそのまま教育現場に反映されなくとも、個々の日本語教師に、試みを実践する際のヒントを提供するものとなるだろう。

4.2 今後の研究への展望

以上、これまでに蓄積された非現場指示の研究結果を整理してきた。ここでは、今後の研究への展望を論述していく。

4.2.1 L1 と L2 の習得過程の比較

L2 習得における誤用の原因は多くの場合母語転移に帰属される。しかし、坂本(2005)によれば、転移というのはある言語からの影響なので、その言語をある程度身につけていなければならない。よって、第一言語を獲得中の幼児においては、母語転移は存在しないはずなので、母語転移を判定する際、学習者による誤用が母語獲得過程の幼児に現われる誤用か否かの確認が必要であると提唱している。もし、学習者が産出する誤用が幼児の L1 習得においても出現すれば、その誤用は母語からの転移ではない可能性が高いと主張している。また、外国語学習者の母語の影響はどのように作用するのか、どの部分に作用するのかという問題の解決も重要な手がかりになると考えられる。

母語転移を判定するのに有益な情報を提供してくれる以外にも、Ellis(1994)、Eubank、Selinker & Sharwood(1995)は、L1 習得の成果を知ることは、L2 習得の理論の構築に有効であると述べている。L2 習得研究の分野では、なぜそのような習得過程になるかを議論するために、得られた結果が L2 習得過程に特有なものか、あるいは L1 習得過程にも観察されるものかを検討することが不可欠である。また、L2 習得に関与する要因は複雑であり、得られた結果が何に影響されているのかを特定するのは

難しい。そのため、L1 習得と比較することで、要因の特定が可能になるのではないかと考えられる。3.3 で述べたように、迫田(2005)は、学習者のデータと L1 習得を比較することによって、学習環境が非現場指示の使用割合と系列の出現に影響を与える可能性を示した。つまり、L1 と L2 の習得を比較することにより、L2 のみでは見えてこない要因が見えてくると言えよう。しかし、管見の限りでは、L1 と L2 を含めて比較した研究は迫田のみで、しかも横断研究を中心としており、縦断による習得プロセスに関しては詳しく検討されていない。今後更なる調査と分析を必要とする。

4.2.2 学習環境の影響

第 3 章で示されたように、自然習得者と教室習得者(迫田 2005)、教室習得者の JSL と JFL(迫田 2006a; 孫 2005)、それぞれ両者を比較する研究があるものの、三者同時に習得結果を照らし合わせる研究はまだ見当たらない。自然習得者にはインプット、JFL には教室内での指導、JSL にはインプットと教室内での指導があると考えられる。それぞれの相違点と類似点を明らかにすることによって、インプットと教室指導の効果や役割が再考でき、教育研究への大きな貢献が可能となる。なお、迫田(2005)では取り上げた自然習得者と教室内学習者の母語について、インドネシア語、ロシア語、韓国語、中国語など様々で、母語の指示体系が指示詞習得に影響を与える可能性があるため、今後学習者の母語を統制した上で、研究を行う必要があるだろう。また、孫(2005)は中国語を母語とする学習者を対象とし JSL と JFL の習得結果を比較したが、ほかの母語話者に対しても、学習環境等の相違に着目した研究が今後必要だろう。現段階では、学習環境が非現場指示に影響を与えるかどうかに関して、ごく僅かな研究しか行われていないので、引き続き研究が望まれるテーマである。

4.2.3 指示詞の教室指導の効果

迫田(1998)では教室指導が学習者の非現場指示の習得に肯定的な影響を与えることが明らかになったが、迫田(1998)でも指摘されるように調査方法が穴埋めテストであるため、実際の発話で同じ結果が得られるか、また教室指導の効果が長期的に持続されるか否かに関しては、今後更なる研究が必要である。更に、その効果は学習者の母語、日本語能力及び学習環境等の影響を受ける可能性があるため、今後明

示的な非現場指示の指導が習得を促すか否かについて調査する際、異なる母語、日本語能力及び学習環境に置かれた学習者に対しても検証する必要があると考えられる。指示詞の習得における指導の効果を調査することは、教育現場への貢献という点では意義深いと思われる。

4.2.4 学習者の視点の導入

由井(1998: 120)は、指示詞習得の全貌を掴むため、「単なる言語現象から類推するよりも、より強い、事実に即した有機的に体系をなした論拠」が必要とし、フォローアップインタビューなどから、学習者の内的な処理を探求する重要性を指摘している。学習者がどのように指示詞を学習しているか、どのように使用しているか、どこが習得困難だと感じているか、どのようなニーズを持っているかについて明確に把握することは指示詞の学習効果を高める手助けになり、指導のヒントにもなると考えられる。例えば、迫田(1998: 180)に示されたように、調査を実施した後、学習者に「ソ」の選択理由を聞いた結果、「『時』には『その』が付くでしょう」と回答したことから、学習者がソとアの使い分けを後接する名詞によって決定しているという推測も成り立つ。また、母語との対応関係、指示詞の使用法略、使用基準など学習者の指示詞の使用意識を調査した安(2001)の研究も大変有意義であろう。ただ、安(2001)では質問紙を調査方法として研究を行っているが、質問項目として扱われた以外にも検証すべき要因がありそうである。また、指示詞の使用意識は、指示詞の実際運用、知識との関連については検討する必要があると思われる。今後の重要な課題であろう。

本稿によって、非現場指示に関するいくつかの側面は解明されたが、関与する要因は多様であり、複雑であることが改めて認識されている。今後上記の四つの点を踏まえた日本語指示詞の習得研究が盛んに行われるようになることが期待される。

注

1. 言語学の観点からレビューした論文は、発表年代順に並べると以下の通りである。
古田(1980)「コソアド研究の流れ(一)」
金水・田窪(1992)「解説編 日本語指示詞研究史から／へ」『指示詞』
菅沼(2000)「最近の指示語研究と日本語からの貢献—指示語使用における普遍性と個性を求めて—」

2. 現場指示に関しては稿を改めることとした。
3. 堀口(1978)と正保(1981)では「知覚対象指示」、「観念対象指示」という名称を使用しているが、堀口(1990)では「知覚対象」、「観念指示」という名称を使っている。
4. 宋(1991)では提示していないが、宋(1999)は相対的話題指示において「コ」を提示し、指示対象を眼前にあるように強く指し示す際使用すると述べている。
5. 迫田(1998: 98)では、以下の会話例を挙げている。
- A: 広島へ来るとやっぱりあれですねー、牡蠣が食べたくりますよねー。
- B: この仕事を紹介してもらったのが、親戚のだったからねー、ここでやめるのも何となくあれかねーと思って、…。
- 迫田(1998: 98)は以上の指示詞の使用は次の3点が共通し、コミュニケーション・ストラテジーの機能を持っていると指摘している。
- ①「あれ」の形態でしか使用されない。
- ②指示対象は話し手の観念の中にあり、それまでの文脈には明示されない。
- ③何らかの理由で話し手が適切な言語表現をとっさに発話できない、あるいは回避しようとするとき、会話をスムーズに続行させるために使用されている。
6. 田中(1981)は以下の例文を取り上げて、照応用法のコとソの違いについて説明している。
- ①われわれはその日の夜、A 町に着いた。この町は人口五千の小さな町であった。
- ②われわれはその日の夜、A 町に着いた。その町は人口五千の小さな町であった。
- 「その町」の指示対象が「われわれがその日の夜にいた A という」という先行詞中の限定部分によって特定されていて、それ以上でもそれ以下でもないからだと考える。それに対して、「この町」が「話し手にひきつけて見る」印象を与え、この場合には「その町」にはないある種の臨場感すら感じさせるのは、「この町」の指示対象が「われわれがその日の夜、着いた A という」という限定に何かが加わった形で特定されているからだと考えることもできよう。(田中 1981: 35-36)
7. 新村(1992)は日本語話者の英語の指示詞習得も調査したが、日本語の指示詞習得に関する調査ではないため、ここでは取り上げない。
8. 迫田(1993)の枠組みは以下の通りである。
- 絶対指示用法: 指示対象が常に定まっっていて絶対的にそれを指す用法
- 単純照応用法: 指示対象と話し手・聞き手との関わりに関係なく、対象を指す用法
- 観念指示用法: 話し手が観念に浮かべている対象を指す用法
- 文脈指示用法1: 話し手と聞き手の共有体験や知識を指す「あ」系指示詞の用法
- 文脈指示用法2: 話し手が談話に導入させた対象を指す対象コとソ系指示詞の用法
- 文脈指示用法3: 聞き手が談話に導入させた対象を指

す対象コとソ系指示詞の用法

文脈指示用法4: 話し手と聞き手の共有体験や知識でない対象をア系で指す誤用

9. 安(1996)では、基本的に宋(1991)の枠組みを援用しているが、指示対象が話題の現場に存在するとは捉えがたいため、以下の質問文は「現場指示の融合型」ではなく、「非現場指示の相対的話題指示」に分類した。
- A: お出かけですか?
- B: はい、ちょっとそこまで。(安 1996: 5)
10. 森塚(2002)では指示領域③には「コ」と「ソ」しか提示されていないが、単(2003a, 2003b)では、以下の例を挙げて、アの使用を付け加えた。(車に乗ってドライブをしているときに、A が空を飛ばすものを指しながら)
- A: おい、あれは何だろう。
- B: あれはただの飛行船だよ。(単 2003a: 15)
11. 多重比較とは、どのグループとどのグループの間に差があるのかを明らかにする統計手法である。
12. 宋(1991)は「独立的話題指示のソ」を提示しているが、安(2005)は日本語母語話者を調査した結果、この指示用法について、コソアすべてが使用可能であったため、研究対象から除外した。
13. χ^2 検定とは各グループの度数の変化を調査し、その変化に有意性があるかどうかを調べる統計手法である。
14. 宋(1991)は「独立的話題指示のコ」と「独立的話題指示のソ」を提示しているが、孫(2005)は日本語母語話者を調査した結果、これらの指示用法について、複数回答が可能なので、研究対象から除外した。
15. 残差分析とは、予測値と実測値の乖離について検討する統計手法である。
16. OPI は (Oral Proficiency Interview) の略語で ACTFL(American Council on the Teaching of Foreign Languages)の言語能力基準に基づいて行われる口頭運用能力を評価するための方法である。
17. 袴田(1999)は、工場で作業する日本人と外国人労働者に対して、アンケート調査を実施したが、対象者の人数と母語などの情報を明示していないため、ここではインドネシア語母語話者を対象者とした調査のみ取り上げる。
18. 袴田(1999)では、言いよどみの「アノ」を観念指示の一種として分類される。
19. 山本(2002)では、迫田(1998)で提示した単純照応用法と文脈指示用法を合併し、一つの文脈指示用法に設定している。また、迫田(1998)は一つの指示用法にまとめている観念CS 用法について、観念の中にある知識や対象を指示する「観念指示用法」と「直接の言及を回避する」CS 用法に分けている。
20. 「>」という記号は出現の前後順序を表すものである。A>B の場合は、A が B より先に出現することを意味する。
21. 森塚(2001)では、「textual deixis に当たり、指示対象は言語的文脈中での言語の実現体そのもの」という指示領域を設定している。例文は以下になる。学習者 B の日記表記: すも(相撲)のしけん(competition)はす

きです。

M: 試合と言います(中略)相撲はただ、あの別の言葉もあります。もう一つ、あの「取り組み」、これはもうお相撲の言葉です。(森塚 2001: 22)

森塚(2002)はこの指示領域を指示領域③と統合した。

22. 中河(2002)では、ベトナム人とインドネシア人のデータを取り上げたが、インドネシア人の調査期間が短く、4回のインタビューのみ行っていた。

23. 中河(2002)では、援用した森塚の枠組みに、「指示対象は、知覚可能な物理的存在であると同時にそれと関わる記憶情報や共通イメージなど内的事象と重なっている」という指示領域⑥を付け加えている。例文は以下のようなになる。

(ロールプレイ: 市のパソコン教室で、アドバイザーとしてアルバイトしている C が、パソコンの使い方がよくない男性の利用者 Y に注意する)

Y: あの、これで帰るから。

C: あーちょっと待ってくださいーい。すみませーん。(中略)なんか使いがちちょっと間違ってるんじゃないですかね。これでコンピューターとまっちゃったら次の人使えなくなるんですよ。(中河 2002: 16)

24. 分散分析とは、三つ以上のグループがあるとき、それらのグループの間に差があるかどうかを調べる統計手法である。

25. SPOT は「日本語能力簡易試験 (Simple Performance-Oriented Test)」の略語で、音声テープを聴きながら回答用紙の空所にひらがな 1 字分を書き込ませるテストである。

26. 迫田(1993)では、韓国語、中国語、英語を母語とする対象者以外、三項対立であるタガログ語話者 6 名、タイ語 7 名、シンハラ語、スペイン語各 2 名、アマニク語、ネパール語、バングラ語各 1 名、二項対立であるインドネシア語 3 名、マレーシア語、ドイツ語、フランス語、アラビア語、アフガン語、ペルシャ語、ヒンディ語各 1 名である。

27. 上垣(1997)は韓国語、中国語、英語を母語とする対象者以外、マレー語 4 人、スペイン語 3 人、タイ語 2 人、インドネシア語 1 人、ドイツ語 1 人、母語不明 2 人である。

28. 使可比は使用可能な用法として選択されたものの割合、最適比は選択したもののうち最も適当であると判断したものの割合である。

29. 迫田(1998)の対象者の内訳は三項対立指示体系中級レベル学習者 25 名の中に韓国語を母語とする学習者が 18 名、三項対立指示体系上級レベル学習者 27 名の中に韓国語を母語とする学習者が 23 名、二項対立指示体系中級レベル学習者 48 名の中に中国語を母語とする学習者が 42 名、二項対立指示体系上級レベル学習者 31 名の中に中国語を母語とする学習者が 21 名である。

30. 山本(2002)の対象者出身は、ハンガリー、ネパール、スリランカ、ロシア、フィリピン、ザイール、イラン、ブラジル、ルーマニア、チリである。

参考文献

- 安龍洙 (1996)「韓国語学習者の指示詞「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 (1998)「韓国語学習者の非現場指示の「コ、ソ、ア」の習得過程研究—語用論的な観点から—」『文化』62, 112-123.
- 安龍洙 (2001)「日本語学習者の指示詞の使用意識にみられる特徴—韓国語学習者と中国人学習者を比較して—」『第2言語としての日本語の習得研究』4, 5-22.
- 安龍洙 (2002)「韓・中日本語学習者の非現場指示の使い分けに関する研究—複数使用可能な指示詞のソ系とア系を中心に—」『日本語教育論集』18, 1-16.
- 安龍洙 (2004)「韓・中日本語学習者の指示詞の使い分けに関する一考察—「単純照応指示」のコ系とソ系の使用をめぐる—」『茨城大学留学生センター紀要』2, 35-47.
- 安龍洙 (2005)「日本語学習者の非現場指示コソアの習得に関する研究」『茨城大学留学生センター紀要』3, 35-51.
- 上垣康与 (1997)「日本語学習者の指示詞使用—文脈指示のコソアの選択—」『九州大学留学センター紀要』8, 27-40.
- 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.
- 金智英 (2004)「在日コリアン一世の指示詞運用」『世界の日本語教育』14, 21-34.
- 金水敏・田窪行則(編) (1992)『日本語研究資料集指示詞』ひつじ書房
- 木村英樹 (1992)「中国語指示詞の「遠近」対立について—「コソア」との対照を兼ねて—」『日本語と中国語の対照研究論文集(上)』くろしお出版 181-211.
- 久野暉 (1973)「コ・ソ・ア」『日本文法研究』大修館書店 185-190.
- 黒田成幸 (1979)「(コ)・ソ・アについて」『林栄一教授還暦記念論文集 英語と日本語』くろしお出版(金水敏・田窪行則(編)1992『日本語研究資料集指示詞』ひつじ書房 91-104に再録)
- 高革萍 (2002)「指示詞把握実態調査とその誤用分析—中国人学習者を対象に—」『北条淳子教授古稀記念論集』83-95.
- 黄麗華・井上優 (2005)「対照研究と日本語教育」松岡弘・五味正信(編)『開かれた日本語教育の扉』スリーエーネットワーク 122-136.
- 小林典子 (2001)「誤用の隠れた原因」野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子(編)『日本語学習者の文法習得』大修館書店 63-82.
- コンジット・サランヤー (2004)「日本語とタイ語の現場指示—話し手と聞き手が横に並んで対話する場合—」『筑波応用言語学研究』11, 73-84.
- 酒井たか子 (1987)「コソアの用法の研究—根本原則のキ

- キャンセル条件—誤用研究中間報告—『筑波大学留学生センター日本語論集』2, 57-65.
- 坂本正・町田延代・中窪高子 (1995) 「超上級日本語話者の発話における誤りについて」『Proceedings: The 6th International University of Japan Conference on SLR in Japan』国際大学 66-94.
- 坂本正 (2005) 「母語干渉判定基準—五つの提案」『言語教育の新展開: 牧野成一教授古稀記念論集』ひつじ書房 275-287.
- 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 (1996a) 「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 (1996b) 「日本語の指示詞ソとアの使い分けに関わる聞き手配慮について」『細田和雅先生退官記念論文集 日本語の教育と研究』溪水社 39-52.
- 迫田久美子 (1997a) 「中国語話者における指示詞コ・ソ・アの言語転移」『広島大学日本語教育学科紀要』7, 63-72.
- 迫田久美子 (1997b) 「日本語学習者における指示詞ソとアの使い分けに関する研究」『第二言語としての日本語の習得研究』1, 57-70.
- 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 (2001a) 「母語の習得と外国語の習得」野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子(編)『日本語学習者の文法習得』大修館書店 195-212.
- 迫田久美子 (2001b) 「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—」南雅彦・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 (2001c) 「学習者の文法処理方法」野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子(編)『日本語学習者の文法習得』大修館書店 25-44.
- 迫田久美子 (2005) 「第二言語習得研究における「自然習得」の位置づけ」『日本語学』24(3), 44-56.
- 迫田久美子 (2006a) 「第二言語習得に影響する言語と環境」縫部義憲(監修)迫田久美子(編)『講座・日本語教育学第3巻 言語学習の心理』スリーエーネットワーク 60-76.
- 迫田久美子 (2006b) 「日本語教育研究と統計分析」縫部義憲(監修)迫田久美子(編)『講座・日本語教育学第3巻 言語学習の心理』スリーエーネットワーク 230-235.
- 迫田久美子 (2007) 「日本語学習者によるコソアの習得—学習者はどこが難しいのか—」『言語』36(2), 66-73.
- 渋谷勝己 (2001) 「教室での習得と自然な習得」野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子(編)『日本語学習者の文法習得』大修館書店 177-194.
- 白井恭弘 (2002) 「第二言語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—』20-27.
- 申恵環 (1985) 「第二言語としての日本語習得における「コソア」の問題」『言語の世界』2-2, 97-111.
- 菅沼文子 (2000) 「最近の指示語研究と日本語からの貢献: 指示語使用における普遍性と個性を求めて」『日本女子大学紀要 文学部』49, 1-17.
- 正保勇 (1981) 「コソアの体系」『日本語教育指導参考書 8 日本語の指示詞』国立国語研究所 51-122.
- 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「이・고・저」との用法について—」『日本語教育』75, 136-152.
- 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』溪水社 42-55.
- 宋晩翼 (2002) 「韓国人日本語学習者の指示詞コソアの習得研究—設問テストの調査結果に基づいて—」『日本文化学報』13, 7-25.
- 宋晩翼・迫田久美子 (2004) 「指示詞コソアの指導の現状と運用能力調査—韓国における日本語学習者を対象にして—」『日本文化学報』21, 75-86.
- 孫愛維 (2005) 「指示詞学習過程における JSL と JFL の相違性—台湾人日本語学習者を中心に—」お茶の水女子大学大学院修士論文(未公開)
- 田窪行則・金水敏 (1996) 「複数の心的領域による談話管理」『認知科学』3(3), 59-74.
- 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.
- ダワー・オユングレル (2006) 「モンゴル語を母語とする日本語学習者の指示詞による誤用の考察—「ソ」の誤用を中心に—」『第16回第二言語習得研究会全国大会予稿集』70-75.
- 単娜 (2003a) 「中国人学習者の指示詞「コソア」の習得に関する研究」お茶の水女子大学大学院修士論文(未公開)
- 単娜 (2003b) 「中国人学習者の指示詞「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観点から—」『言語文化と日本語教育』26, 61-66.
- 単娜 (2003c) 「中国人学習者による日本語指示詞の使い分け—非現場指示のソ系とア系の場合—」『第14回第二言語習得研究会全国大会予稿集』80-85.
- 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—2005年版—』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(未公開)
- 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.
- 野田尚史 (2001) 「学習者独自の文法の背景—学習者独自の文法は必然的に生まれる—」野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子(編)『日本語学習者の文法習

- 得』大修館書店 45-62.
- 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.
- 古田東朔 (1980) 「コソア研究の流わ(一)」『人文科学科紀要』71, 119-156.
- 堀口和吉 (1978) 「指示語の表現性」『日本語・日本文化』8 (金水敏・田窪行則(編)1992『日本語研究資料集指示詞』ひつじ書房 74-89 に再録)
- 堀口和吉 (1990) 「指示詞コ・ソ・アの表現」『日本語学』9, 59-70.
- 松見法男 (2006) 「教育と研究のための統計知識(1)」縫部義憲 (監修) 迫田久美子 (編) 『講座・日本語教育学第3巻 言語学習の心理』スリーエーネットワーク 236-251.
- 森塚千絵 (2001) 「日本語初級学習者の指示詞の習得過程に関する事例研究—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(未公刊)
- 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』長友和彦 研究代表(編)平成 12~13 年度科学研究費補助金萌芽的研究 研究成果報告書 115-129.
- 森塚千絵 (2003) 「指示詞コソアとその習得研究の概要」『第二言語習得・教育の研究最前線—2003 年版—』51-76.
- 守屋三千代 (1991) 「指示詞」川口義一・小宮千鶴子・守屋三千代・新屋映子・熊井浩子(編)『日本語を教える 2 日本語教育チェックブック』バベル・プレス, 140-171.
- 守屋三千代 (1992) 「日本語教育における文法教育の課題—習得状況からみた指示教育の問題点—」『日本語日本文学』2, 11-27.
- 山本裕子 (2000) 「インタビュー資料に見る日本語学習者の指示詞「コソア」の習得について」『言葉と文化』1, 242-243.
- 由井紀久子 (1998) 「書評: 迫田久美子著『中間言語—日本語学習者による指示詞コ・ソ・アの習得—』」『第二言語としての日本語の習得研究』2, 115-121.
- 吉田集児 (1980) 「指示詞に見られる空間分割類型とその普遍性」『国立民族学博物館研究報告』5(4), 833-950.
- ワーサナー・ウィーラパースック (1995) 「日タイ指示詞の対照研究—「コソア」の誤用分析を中心に—」『言語文化と日本語教育』9, 315-325.
- Ellis, R. (1994) *The study of second language acquisition*, Oxford University Press.
- Eubank, L., Selinker, L. & Sharwood S., M. (1995) *The current state of interlanguage: studies in honor of William E. Rutherford*, Amsterdam: John Benjamins.
- Niimura, T. & Hayashi, B. (1996) Contrastive analysis of English and Japanese demonstratives from the perspective of L1 and L2 acquisition, *Language Sciences*, 18, 811-834.
- Corder, S. (1981) *Error analysis and interlanguage*, Oxford University Press.
- Johnson, L. & Newport, E. (1989) Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language, *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Odlin, T. (1989) *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2003) Cross-linguistic influence, In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*, Malden, MA: Blackwell, 436-485.

そん あい／お茶の水女子大学大学院 応用日本語論講座
ivyca68@hotmail.com

An overview of studies into the acquisition of demonstratives in L2 Japanese

— The case of non-deictic demonstratives —

Sun Aywei

Abstract

It is known that learning Japanese non-deictic demonstratives is difficult for second language acquisition and various studies have been accomplished. In order to provide directions for future research and suggestions to Japanese education, this paper reviews the studies in this area.

At the beginning, before reviewing the acquisition of Japanese non-deictic demonstratives, this paper overviewed studies on the definitions, meanings and frameworks of Japanese non-deictic demonstratives, since its definitions, meanings and frameworks are varied with researchers. The results of the studies indicate that meanings and rules of Japanese non-deictic demonstratives are very complicated; not only the speaker but also the listener and many other elements need to be considered.

Secondly, an overview of studies on the acquisition of Japanese non-deictic demonstratives was conducted. It showed that the acquisition of Japanese non-deictic demonstratives advances as Japanese ability becomes stronger. However, the errors of “so” and “a” are still observed even if Japanese ability improves, which means the acquisition of “so” and “a” is extremely difficult.

The factors which suggest affecting the acquisition of Japanese non-deictic demonstratives were also evaluated. The phenomenon in the difficulty of learning “so” and “a” was often considered as L1 influence. However, this paper showed that the phenomenon arose in students with different L1 which indicated that the difficulty of learning “so” and “a” was a common phenomenon in second language acquisition. From the results of this study, learning Japanese non-deictic demonstratives is a more complicated, multi-factor process including factors as L1, age, Japanese proficiency, and study environment. This paper also found out many problems in the collection of data and analysis. It is hoped that future research can collect and analyze data more carefully.

Lastly, this paper provided future directions as the comparison between L1 and L2, the influence of the study environment, the influence of the classroom instruction and the viewpoint of students.

【Keywords】 the acquisition of non-deictic demonstratives, collection of data, Japanese proficiency, L1 influence, study environment

(Department of Applied Japanese Linguistics, Graduate School, Ochanomizu University)

日語指示詞的第二言語習得研究論文述評

—非現場指示的研究為主—

孫 愛維

摘 要

指示詞在世界各國言語當中均為基本用語，但是其所代表的空間概念、人我立場、說話者觀點卻有所不同，因而成為言語學中重要的研究對象。其中又以非現場指示的用法更為複雜。可以想見對第二言語習得的學生來說，非現場指示是一個困難的文法項目。

日語的非現場指示對第二言語習得的學生而言也是相當困難，已有許多研究對此現象提出專論跟說明，但是沒有論文將這些研究成果加以整理分析，因此本篇述評將這些研究加以整理探討，藉以提供未來研究方向的建議以及日本語教育的方針。

首先在整理日語非現場指示的習得研究之前，由於非現場指示的定義、詞語的涵義以及理論架構因著研究者而有諸多分歧，所以我先整理非現場指示的定義、詞語的涵義跟理論架構。在整理了久野(1973)、堀口(1978/1992)、金水・田窪(1992)的研究後，我發現日語的非現場指示涵義相當複雜，除了說話者之外，聽話者以及許多其他的因素均需要被列入考慮的範圍。

其次，我概觀了日語非現場指示的習得研究後發現，雖然隨著日語能力的進步，日語非現場指示的習得也跟著進步，但是「ソ」跟「ア」的混淆誤用依然存在。這顯示「ソ」跟「ア」的習得對第二言語習得的學生來說很艱難。此外，根據縱斷研究的結果顯示，不論學習者的母語為何，日語非現場指示得習得順序均為「コ」→「ソ」→「ア」。從這各結果可以發現，非現場指示過程中有普遍性的存在。

隨後我整理了影響日語非現場指示的習得要因。「ソ」跟「ア」的混淆誤用經常被視為來自學習者的母語影響。但是，本文的結果顯示不同母語背景的學習者都有「ソ」跟「ア」的誤用，這表示「ソ」跟「ア」的誤用是第二言語習得者的共通現象，而非學習者母語的影響。我也觀察到日語非現場指示的習得過程很複雜，包含了許多因素，像是學習者的母語、學習環境、年齡等等。關於學習者的母語影響：當學習者的母語跟日本的指示體系相對應時，學習者比較容易學習。像是韓國的指示體系跟日本的指示體系一樣均為三項對立，所以比起其他的母語學習者，韓國學生的學習成果較好。相反的，當學習的母語跟日本的指示體系沒有相互對應時，學習者的學習會比較困難。像是中國學生將中文指示詞「這」的使用習慣帶入日語中，所以「コ」的誤用比其他國家的學生多。關於學習環境：處於不同學習環境的學習者，非現場指示的學習結果以及使用比例不同。由此可以發現學習環境影響非現場指示的學習。關於年齡：十歲以前來日本的學習者的非現場指示的學習成果優於十歲以後來日本的學習者。從這各結果可以看出年齡影響非現場指示的學習。非現場指示的學習可能也有所謂的敏感期或是臨界期存在。

此外，我發現有許多日語非現場指示的習得研究有研究方法上的瑕疵，像是研究資料的收集、分析手法等等。例如在認定學習者母語影響的時候，至少要有兩各以上母語學習者的資料才能判定，但是目前的研究經常只有一各母語學習者的學習資料便認定學習者母語的影響。另外，許多的研究並沒有用客觀的測量方式來評估學習者的日語能力，或是對於測量方式欠缺描述。在這樣的情況之下，各個研究將無法做精準的比較。而且在非現場指示的理論架構上的解釋跟定義也有諸多分歧，日後的研究在設計以及分析上需要在這些方面多加注意，藉以獲得更準確的研究成果。

最後，我簡單整理了概觀的結果以及對於日本語教育的啟示。雖然很多研究成果需要經過多次嚴謹的考察之後才能運用到實際教學上，但是在教學中可以善加利用對照言語學的觀點，讓學習者能夠認識母語跟日語指

示體系的異同。關於未來的非現場指示研究，我提出幾點值得探討的研究方向，像是第一言語跟第二言語的習得比較、學習環境的影響、教室指導的影響以及學習者的觀點。

【關鍵詞】非現場指示詞習得、 研究方法、 日語能力、 母語影響、 學習環境

(御茶水女子大學研究所博士班 應用日本言語論講座)