

日本語の指示詞コソアとその習得研究の概観

森塚 千絵

要 旨

本稿では、これまでに行われてきた日本語の指示詞の日本語学・言語学的研究と、その L2 における習得研究を概観する。日本語の指示詞については、特にコソアの別が、第二言語（もしくは外国語）としての日本語の、極めて初級の段階から提示される一方で、上級レベルに到っても十分な理解と習得は難しいとされる概念である。そこで、本稿でもコソアの使い分けを論じたものを中心に取り上げることとする。本稿の目的とするところは、日本語学習者による指示詞の習得を研究する際の、記述方途を再検討することにある。特に、学習者言語を記述する際には、日本語学の分野での最近の知見を取り入れる必要性があることを指摘する。その上で、指示詞の習得過程や難易度を詳らかにし、更にその要因を説明していくことが求められている今後の研究課題を探っていく。

【キーワード】コソア、現場指示、文脈指示、ダイクシス、照応

1. はじめに

日本語の指示詞コソア¹に関連して、やや古いが田中（1983）に次のような指摘がある。『コソア』のうち、いわゆる現場指示のコソアについては日本語教育の学習項目として確立されており、どの教科書をとってみても初級の最初の段階でいくつかの課をそれにあてているのがふつうである。しかし、いわゆる文脈指示のコソア（中略）は、一般には明確に学習項目として把握されてはおらず、中級以上の段階で教科書の中に現われるたびに簡単にふれられるというのが実情であろう。もちろん、これは文脈指示のコソアについての研究が進んでいないという理由もあろう。しかし、研究（とくに教育の現場に活用できる形での研究）が進んでいないのは、むしろそれについての関心が薄かった証拠でもある」（田中 1983: 113）。

文脈指示のコソアが、第二言語もしくは外国語として日本語を学ぶ学習者（以下、特に区別する必要がある場合を除き、日本語学習者もしくは学習者）にきちんと教示できていないというのは、実に由々しいことである。田中のこの指摘からちょうど 20 年、この間に研究は進んだのか、関心は深まったのか。これを明らかにしたいというのが、本稿執筆の動機の一つである。

ところで、究明されるべきは文脈指示用法だけののだろうか。試しに筆者が所有している初級教科書

9 種²を見てみると、確かに田中（1983）の指摘通り、1～5 課の間でどの教科書もコレ・ソレ・アレ（・ドレ）、コノ・ソノ・アノ（・ドノ）を、また 1 つを除いて 8 種がココ・ソコ・アソコ・ドコを学習項目として提示している。そして、英語による説明あるいは絵を用いた図示では全て、コは話し手に近い、ソは聞き手に近い、アはどちらからも遠いものや場所を指す、となっている。また、英語の説明が付されている 6 種のうち 3 種にはコレ=this one、ソレ=that one、アレ=that one over there と同義の英単語訳もあった。したがって、話し手と聞き手が今いる空間を日本語でどう指し示すか（少なくとも学習項目としては）確立していると言えそうである。しかし文脈指示の研究が進むことによって現場指示の概念も変わっていく（あるいは既に変わってきている）可能性もあると考えるべきであろう。

そこで、本レビューでは、まず日本語の指示詞コソアの研究動向を概観する。その後、第二言語としてのコソアの習得研究に移り、（文脈指示のコソアを現場指示ほど丁寧に正確に教えてもらえなかったであろう）日本語学習者にとっての習得困難点は何か、そしてまた、どんな要因によってどんな習得過程を辿るのか、これまでの習得研究が明らかにしてきた成果を概観することとする。これら 2 つの観点からのレビューを通して、コソアの日本語学・言語学的な研究成果が習得研究にどう取り入れられてき

たか、また今後どう生かされていくべきなのかを探る—これが2つめにして、より中心的な本稿執筆の動機である。

2. コソアの日本語学・言語学における研究

2.1 空間の指示

指示語を類型論的に見ると、英語の *this* と *that* のように「話し手に近い（近称）か遠い（遠称）か」の2項で分けるのが最も基本的な型であると考えられているが、同じ2項対立でも「話し手と聞き手が並んで座り、聞き手の目の前にあってすぐには話し手の手が届かないもの」を指す際、英語やオランダ語では遠称になるのに対し、ロシア語やブラジルのポルトガル語では近称が用いられる（Van Geenhoven & Warner 1999）というように、空間の把握の仕方は言語によって異なると言われる。

では、コソアの3項がある日本語ではどうなっているのか。20世紀半ばに「こそあどことば」という用語を生み出し、コソア研究の端緒を開いた佐久間による議論からレビューを始めることとしよう。

佐久間 (1941, 1951)³⁾は、コソアの使い分けを、対話の場における「話し手のなわばり」と「聞き手のなわばり」という概念で論じた【図1】。それによれば、話し手の勢力圏内にあるものはコ、聞き手の勢力圏内にあるものはソ、この2つの勢力圏外にあるものはアに属するとされる。その例として [1] を挙げ、「(弟が) 自分のとったキノコを見せているので『これ』なのですが、見せられた方からは相手の手の中のものなので同じものが『それ』になり (中略) 『あれ』とはこのばあいえない」(佐久間 1951: 23) と説明している。

[1] (山本有三『兄弟』からの引用)

—にいさん、これそうだろう?

—どれ?

兄はそばにいる弟の方をふり向いた。そして弟のさしだしたキノコを見た。しかし、すぐいった。

—それは違うヨ。こういうんでなくっちゃ。

彼は、自分で今とったばかりのハツタケを、弟に示した。

—これ、だめ?

弟は残り惜しそうに、とったキノコをながめていた。

(佐久間 1951: 19-20、下線部は原文では太字)

佐久間のこの「なわばり」は固定的で、話し手

と聞き手は常に対立した関係を築く、と考えられるものだった。

それに対し三上 (1955⁴⁾, 1970) は、話し手と聞き手は常に固定した対立関係にあるわけではないとし、3つの様式を提唱した⁵⁾。そのうち「楕円的」

【図2-左】は、話し手と相手とがコレとソレに対立するもので、その点においては佐久間の概念と同じであるが、楕円の外側は問題外としアレは現われないとする点で異なる。2つめの「円的」【図2-右】では、話し手と相手が対立せず「我々」となつて一つの円内に入り、ソレが吸収されたコレの領域を成すことによって、円外アレとの対立が生まれる、とした。三上は、コレ対アレの例として [2] を挙げ、「この対立にはソチラ側が介在する余地はない」(三上 1955: 178) と述べている。

[2] (伊藤整『火の鳥』からの引用)

「コチラ側って、なによ?」

「アチラ側にあらざるものを総じてコチラ側って言うのは、古くからの我が国におけるシキタリなんです。他意ありません。」

(三上 1955: 178)

このように三上の説では、コレ対ソレ、コレ対アレの対立がどちらかの様式において成立するのであって、コレ・ソレ・アレが同一平面を同時に分割するのではないと論じられた。岡村 (1972) も三上と同様の立場をとっている。次の例 [3] は、ソノとアノが話し手 A の一発話中に出ているものだが、ソノと表現したのは楕円的な場、アノと表現したのは円的な場であり「ただ場の変換が早いだけである」(岡村 1972: 104) とする。

[3] マーケットなどで、話し手 A が、商品の1つを手にとった聞き手 B に対し、棚の上の商品を見上げながら、

—そのセーターもいいが、あのほうが似合うと思う。

(岡村 1972: 103)

正保 (1981) は、岡村の言うような楕円的から円的へという「意識の場の転換が瞬時にして成された」とする解釈は、あまりにも不自然であり、我々の言語直感にそぐわないように思われる」(正保 1981: 70) と述べ、三上の「楕円的」「円的」をそれぞれ「対立型」「融合型」【図5】に発展させた。三上との違いは、対立型であってもアが、融合型であってもソが出現し得るとしている点である。例えば、

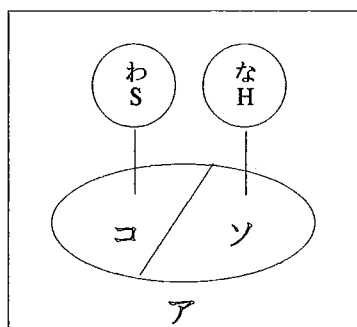


図1: 固定したなわばり
(佐久間 1951: 35)

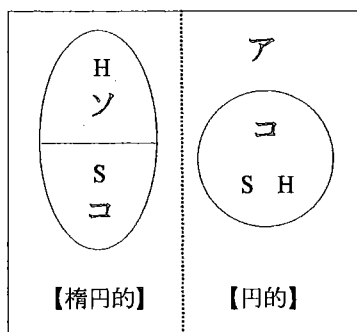


図2: 三上の2つの様式
(三上 1955, 1970 を元に
筆者が作図)

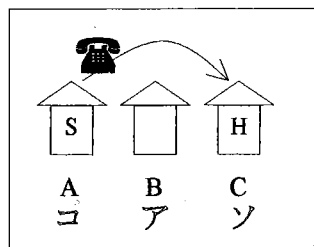


図4: 弛緩したア
(正保 1981: 72 に加筆)

注) 図1~6 共通で、Sは話し手、Hは聞き手を表す。

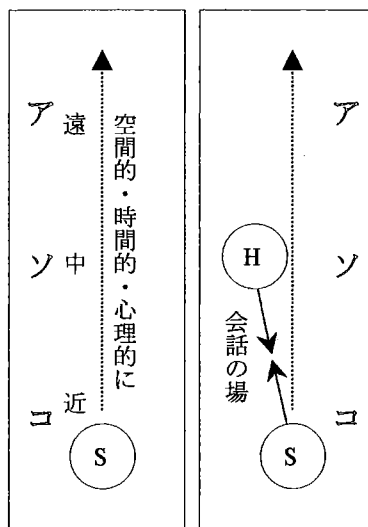


図3: 距離区分説1
(坂田 1971 を元に筆者が作図)

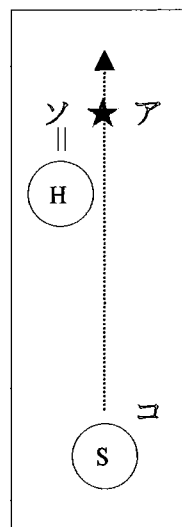


図6: 距離区分説2
(Hoji et al. 2003 を
元に筆者が作図)
注) ★は指示対象

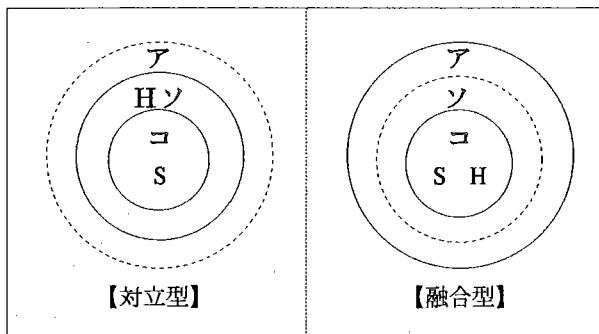
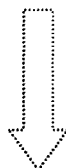


図5: 対立型と融合型 (正保 1981: 75)

タクシーに乗った客が「そのレンガ色の建物の前で止めてくれ」と言い、運転手が「その大きな建物の前ですね」と応じる場合を例に挙げ、融合型—コレ対アレの対立—の状況でありながら、『われわれ』のなわばりを指す『コ』によって指すには適当ではなく『われわれ』のなわばりの外の領域を示す

『ア』で指すには近すぎるという様な状況で、やむなく使用される『ソ』(正保 1981: 73)があると指摘した。そして、融合型に現われるこのようなソを「弛緩したソ」と呼んだ。また、対立型に現れるアの例として【図4】を示し、Aの家にいる話し手がCの家にいる聞き手に電話で話す時、AとCに

挟まれた B の家をアで指すであろうとしている。このようなアを「弛緩したア」として、どちらの型においても、コソアは共存し得るとした。

実は、「弛緩したソ」のタクシーの例とほぼ同じものは、遡って阪田 (1971) にも見られる。阪田が列挙した中からあと 2 つ紹介しよう。

[4] (檀一雄『黄なる涙』からの引用)

「いい島だ。宿は遠いの?」

「ううん、そこよ」

[5] (交通安全の標語)

あわてるな 横断歩道はそこにある

([4] [5] 坂田 1971: 58、下線は原文のまま)

阪田はこれらの例から、コソアは聞き手のなわばりとは関係なく話し手からの距離で規定される可能性を指摘している。すなわち阪田によれば、空間的・時間的・心理的に自分に近いものはコ、少し離れたものはソで指示する【図 3-左】のだが、会話の場というのは普通、話し手と聞き手が相対する場を作っているため、結果的にソが聞き手の領域に入るという解釈をしたのである【図 3-右】。しかし、この話し手中心の見方に対しては、例えば「話し手と聞き手とが 10 メートル離れていようと 20 メートル離れていようと、話し手は聞き手のいる場所を必ず『そこ』と指示するはず」(金水・田窪 1992: 168) というような反例がある。

さて、指示詞の研究においてはしばしば、1) 話し手の位置から見ての近称・中称・遠称という区別をたてるものと、2) 一人称・二人称・三人称というふうに入称と関連づけてコミュニケーション上の役割関係に基づいて区別するもの、との 2 つの考え方がありと言われる⁶。佐久間の図 1 について補足すると、話し手領域「コ」の上の「わ」、聞き手領域「ソ」の上の「な」は、それぞれワレ (我) とナレ (汝) を表している。すなわち人称による区分である。三上の楕円の様式⁷ (図 2-左) も人称区分になる⁸。一方、阪田 (図 3) や三上の円の様式 (図 2-右) などは距離による区分である。

正保の対立型・融合型に吸収され効力を失ってしまったかのような距離区分説であるが、黒田 (1979)、金水・田窪 (1992)、Hoji, Kinsui, Takubo, & Ueyama (2003) によって新たな解釈が行われている。それは、現場指示においては、近をコ、遠をアとする 2 項対立であって、アで指している領域に聞き手が入ったときだけ、仕方なくソが使用される

とするものである【図 6】。ではそのソは一体、対立型の聞き手領域を指すソとどう違うか。実は彼らの試みは、コソア使い分けの基準から聞き手領域をなくすことにある。聞き手領域の排除というのは、彼らが提唱するコソアの新しいパラダイムに則っているのだが、その辺りのことは次節 2.2.4 で改めて取り上げることにしよう。

以上、コソアが空間を指示する場合を見てきたが、先に述べた初級日本語教科書で導入されている概念は、実は最も古い佐久間 (1941, 1951) の人称区分説に基づいていたことになる。但し、付された英語訳を見ると、距離区分的な概念も加味されていると考えることもできる。筆者自身の内省では、これまで佐久間の人称区分型と正保の融合型を初級の最初の段階で教えてきた。もちろん理論的には、本節で取り上げた議論の推移から正保の対立型・融合型の組み合わせの方に整合性があるというべきだろう。

2.2 発話の指示

指示詞の用法は一般的によく、前節で取り上げたような指示対象が視野内であって、典型的には指差しや視線などを伴う「現場指示」と、指示対象が目の前に存在するのではなく、典型的には先行発話すなわち言語的文脈に示されたものを指す「文脈指示」とに分けられる。

これら 2 つの呼称は研究者によって異なっているので、本節の議論に関わる研究の範囲内で、どんな用語が用いられているか表 1 にまとめておく。但し、それぞれの用語の定義は、研究者によってさまざまであり、完全な同義であるとは言えない点には注意が必要である。

表 1: 「現場指示」と「文脈指示」

	現場指示	文脈指示
佐久間 (1941, 1951)		
三上 (1955)	直接指示 = demonstrative	文脈承前 = anaphoric
三上 (1970)	直接指示 = deictic	文脈承前 = anaphoric
久野 (1973)	眼前指示的用法	文脈指示的用法
堀口 (1990) 正保 (1981)	5 種類に分類 (表 2 参照)	
田中 (1981)	ダイクシス用法	照応用法
黒田 (1979)	独立的用法	照応的用法
金水・田窪 (1992)	現場指示	文脈指示
Hoji, et al. (2003)	deictic use	non-deictic use

2.2.1 佐久間—三上—久野

まず佐久間であるが、佐久間(1941, 1951)にはこの2つを区別する用語はなく、後者に関する記述もほとんどない。文脈指示に関わる場所では、1)「対話の際相手のいう事をさす」場合ソが用いられる、2)「前に述べた事柄や品物をさす」のにコとソが用いられるが、話された事件などで現に相手との間に話題になっている場合はソで指すのが普通で自然である、と述べられている程度である(佐久間1951: 24より抄録)。尚、アについては全く触れられていない。

この2つの違いを最初に論じたのは、三上(1955)である。2.1で取り上げた図2の2つの様式を参照されたい。三上は、楕円の対立では相手領域を指すソが、円的では指示領分を持たなくなり、文脈承前の働きをするようになる」と説明した。このようなソを三上は(中和中立の)中称とも形容している。[6]は、アイツが「我々」領域外⁹にある人物を指す一方で、ソイツは話し手自身による先行発話を指す文脈承前になる円的様式の例である。

[6] アイツヲ呼ンデ来テ、ソイツ (つまりアイツ) ニヤラセテミルカ?

(三上1955: 179、傍点・下線とも原文のまま)

三上(1970)はまた、アはいつも *deictic* で話し手・聞き手に共通の遠方(空間的・時間的)の事物を指すと説いた。[7]の例は、眼前にはいない人物を指しているが、両者に共通の時間的な遠方であり、*deictic* になるとした。

[7] アノ人は、さっきあなたにあいさつしたアレはだれですか。

(三上1970: 37)

三上(1955, 1970)の主張をまとめると、以下のようになる。

- ・ソ…*deictic*
(楕円の場合に、聞き手の領域を指す。)
文脈承前
(円の場合に、話し手や聞き手の先行発話を受ける。)
- ・ア…*deictic*
(話し手・聞き手に共通の時間的・空間的遠方を指す。)

これに対し、久野(1973)は、話し手と聞き手が共に新聞で読んで知った火事のことを「あの火事」とは言えないことなどを挙げ、三上による話し

手・聞き手に共通の遠方という定義だけでは、アの文脈指示用法を十分には説明し得ていないとした。そして、文脈指示コソアの用法上の区別を以下のように述べた。

- ・ア…指示対象を話し手、聞き手ともによく知っている場合のみ。
- ・ソ…①話し手自身は指示対象をよく知っているが、聞き手はよく知らないだろうと話し手が想定した場合。
②話し手自身が指示対象をよく知らない場合。

(久野1973: 185より抄録)

- ・コ…話し手だけが指示対象をよく知っていて、その事物が目前にあるかのように生き生きと叙述する場合。

(久野1973: 188-189より抄録)

久野によれば、ソとアの使い分けは聞き手と話し手が指示対象についての情報を共有しているかどうかで決まるとされる。[8]～[10]を見てみよう。[8]と[9] 3bのアノは上述のア、[9] 1aはソ①、[9] 3bのソノ¹⁰と[10]はソ②、[11]はコの例である。

[8]

a: 昨日、山田サンニ会イマシタ。アノ (*ソノ) 人、イツモ元気デスネ。

b: 本当ニソウデスネ。

[9]

1a: 昨日、山田サントイウ人ニ会イマシタ。ソノ (*アノ) 人、道ニ迷ッテイタノデ助ケテアゲマシタ。

1b: ソノ (*アノ) 人、ヒゲヲハヤシタ中年ノヒトデショ。

2a: ハイ、ソウデス。

3b: {ソノ/アノ} 人ナラ、私モ知ッテイマス。

[10]

a: 花子サンニハ、二年前ニ、東京デ会イマシタ。

b: ソノ (*アノ) 時ハ花子サンハ一人デシタカ。

[11]

僕ノ友達ニ山田トイウ人ガイルンデスガ、コノ 男ハナカナカノ理論家デ…

([8]～[11]久野1973: 185-188より抄録)

久野は、間接的に知ったレベル(例えば[9] 1bや新聞で読んで知った火事の話)では「話し手も聞き手もその対象をよく知っている」とは言えないと

し、直接的な知遇、直接的な経験が双方にある場合にのみアが用いられるとした。

しかし、久野説への反例として、次のようなものがある。

[12] (ある問題について2人の人物が話し合いをしている時に、そのうちの1人が)

では、この件は明日にでも部長に伝えて、意向を伺っておきます。

(正保 1981: 91、下線は筆者)

[13]

a: 先生は昭和30年にはどこにおすまいでしたか。

b: ああ、その頃はたしか北区だったね。あの時代にはあそこにもはたけがたくさんあってね。

a: 戦前からそこにおすまいだったんですか。

(田中 1981: 39、下線は筆者)

[13] b の「あの時代」と「あそこ」は話し手・聞き手双方の直接的な経験を指しているとは言えない。久野 (1973) 以降のコソア研究では、特にこのソとアを巡って議論が続くことになる。

2.2.2 堀口-正保

堀口 (1978a, 1978b, 1990) は、コソアの使い分けに聞き手の領域や聞き手の情報量などの要素を認めず、「対象に対する話し手の気持ちがどうであるか」が唯一その基準になるとして、以下のように述べた。

- ・ コ…身近な存在として対象を捉え、強い関わりの気持を持って指す (親近)
 - ・ ア…遥かな存在として対象を捉え、強い関わりの気持を持って指す (親遠)
 - ・ ソ…関わりの気持ちを特に持たず、対象を穏やかに中立的に指す (疎遠)
- } — 強烈指示
- } — 平静指示

[14] [15] の各 b は強烈指示で、b' は平静指示の例である。

[14]

a: 1万円ほど貸してください

b: これは困りました。いま持ち合わせがないんです

b': それは困りました。いま持ち合わせがないんです

[15]

a: 来週岩国へ出張します

b: あの町へ行ったらぜひ金帯橋を見てきたまえ

b': その町へ行ったらぜひ金帯橋を見てきたまえ

([14] [15] 堀口 1990: 66-67 より抄録)

堀口 (1990) は、また指示詞の用法を現場指示と文脈指示の2つではなく、「他にその実態を示すことなく自分が知覚している事物を指す」ものとして「知覚指示」、「他にその実態を示すことなく自分の観念の中にある事物を指す」ものとして「観念指示」、「指示対象が常に定まっていて絶対的にそれを指す」ものとして「絶対指示」の3つのラベルを加えている¹¹。[16] は知覚対象指示、[17] は観念対象指示の例である。

[16] (話し手が当人の読書中に)

コノ本ハオモシロイ (←聞き手はその実態を知り得ない)

(堀口 1978b: 80 より抄録)

[17] (『東京行進曲』より)

恋の丸ビルあの窓あたり、…せめてあの子の思い出に

(堀口 1978a: 150)

堀口による5分類を表2にまとめる。

表2: 堀口(1990)の5分類 (正保 1981: 66 に加筆)

	相手	指示対象	指示詞
(イ) 現場指示	いる	知覚可能なもの	コ・ソ ・ア
(ロ) 文脈指示	いる/ いると 仮定	先行文脈 又は先行談話	ソ
		観念対象	コ・ア
		知覚可能なもの	コ
(ハ) 知覚対象指示	いない	知覚可能なもの	主に コ・ア
(ニ) 観念対象指示	いない	自分の観念に 浮かべているもの	主に ア
(ホ) 絶対指示 ¹²	いる	方向 (例:箱根よりコチラ) 場所 (例:話し手の位置する 場所を指してココ) 時間 (例:コノ春)	

(イ) (ロ) と (ハ) (ニ) を分けるものは、相手すなわち聞き手の存在であり、(ハ) (ニ) は独自や内言などで典型的に使われる。聞き手の存在の有無を除くと (イ) と (ハ) は似た概念となるわけだが、聞き手の存在がない場合はコとアの使用が多い一方で、聞き手が存在する場合はソが多用されるという重大な違いに関わるため、一緒にすることはできないとする。そして、その違いは、久野が問題にした

ような話し手と聞き手の領域などというものに起因するのではなく、コとアが自己中心的なのに対し、ソには「社会性」があって「自己抑制」が働くからである、というのが堀口の主張である。

堀口 (1978a, 1978b) に基づき、正保 (1981) は (ロ) の文脈指示を次のように述べている。

・コ…知覚対象指示用法に近いものと観念対象指示用法に近いものが認められる。

(正保 1981: 92)

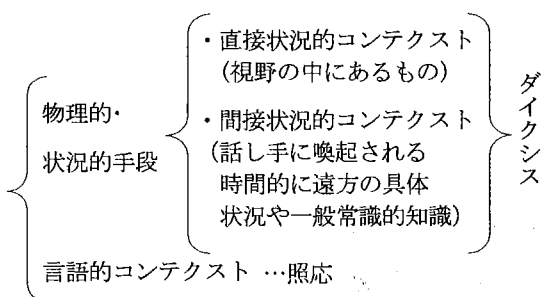
・ア…観念対象指示用法のアからの発展で、観念の対象たるイメージの総体を指示。

・ソ…先行発話や先行談話のみに基づいて指示。

(以上、正保 1981: 85 より抄録)

2.2.3 田中

正保 (1981) と類似した考え方を、田中 (1981) はダイクシスと照応の2つの概念で説明している。田中はまず『『コソア』のはたす機能は聞き手にコンテキストの中に唯一性を持ち特定化されたものが存在するから、それを指示対象とせよというマーク、およびその指示対象をさがし出す際の手がかりとしての機能である」(田中 1981: 47) とした。田中が論じたダイクシス用法と照応用法で指されるコンテキストをまとめると以下のようになるが、ユニークなのは通常、視野の中にあるもの (= 直接状況的コンテキスト) を指すものが現場指示であると考えられているのに対し、ここでは間接状況的コンテキストの指示もダイクシスになると考える点である。



正保 (1981) では、文脈指示のアは観念の対象たるイメージの総体を指すとされた。観念の対象たるイメージの総体というのは、田中の間接状況的コンテキストと同質であると言えよう。するとこの2つから、文脈指示のアは実はダイクシス用法だった、ということが導き出せることになる。これは、2.2.1 で見た三上 (1955, 1970) 説と軌を一にする考え方

であるが、間接状況的コンテキストにある指示対象が必ずしも話し手と聞き手に共通のものでなくともいいとする点で発展が見られる。先に挙げた [13] がその例である。

田中はまた、次の2例を比べ、[18] には [19] がない「ある種の臨場感すら感じさせる」ことから、「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)。

[18]

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。

[19]

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。

([18] [19] 田中 1981: 35-36、下線は筆者)

更に、次の [20] [21] は一見文脈指示のようであるが、「こんな」「そんな」が指し示しているのは「山田」が言った発話そのものであるもので、田中の分類ではこれらもダイクシス用法とされる。

[20]

山田がきみのことをこんなふうにいっていたよ。あいつはとことんおひとよしだって。

[21]

a: 山田がね、おまえのことをあいつはほんとおひとよしだって言ってたよ。

b: あいつ、そんなこと言ったのか。

([20] [21] 田中 1981: 34、下線は筆者)

[20] [21] のようなダイクシス用法はもともと、Lyons (1979) によって *textual deixis* と名づけられたものである。但し [21] に関しては、「そんな」が指しているのは「あいつはほんとおひとよしだ」という物理的な発話そのものではなく、それによって表わされた事柄であるとする解釈も成り立つであろう。Lyons は、そのような照応とダイクシスの間に位置するものを *impure textual deixis* と呼んだ。そして言語発達の立場から、*deixis* は *anaphora* に先行するものであるとし、*deixis* から *anaphora* への移行に関しては *textual deixis* や *impure textual deixis* が *anaphora* の前身となっているのであろう、という仮説を立てている。

ここで、田中 (1981) の議論を表3にまとめておこう。

表 3: 田中のダイクシス用法と照応用法
(田中 1981: 41-42 を元に筆者が作成)

	ダイクシス		照応用法
	直接状況的	間接的	
コ	話し手に近い物理的特定物	textual deixis	あり (但し、ダイクシス用法との中間的なものとも考えられる)
ソ	聞き手に近い物理的特定物	textual deixis	あり
ア	話し手・聞き手両方から遠い眼前の物理的特定物	話し手の頭の中に喚起された時間的に遠い具体的状況の中の特定物	なし

2.2.4 黒田一金水・田窪-Hoji et al.

上述 Lyons (1979) の仮説では言語発達の観点から、指示詞の現場指示用法と文脈指示用法は別個のものではなく連続性があると考えられているが、それとは異なった観点からも現場指示と文脈指示を統一的に捉えようとする試みがある。それが、金水・田窪 (1992) や Hoji et al. (2003) らの研究である。彼らの理論の元になっているものに黒田 (1979) があるので、まずは黒田から見ていきたい。黒田 (1979) は、聞き手を排除した独り言でもコソアは使われる¹³ということを根拠に、聞き手の知識がソとアの使い分けの根本要因ではないとした1人である。黒田は [22] [23] の2例を挙げて、どちらのケースも話し手にとっては直接的な体験であり、聞き手にとっては「先週神田であった火事」という概念でしか把握できない火事を指すのに、[22] ではソノが自然である一方、[23] ではソノが不適切である理由を次のように説明した。

[22]

- a: 先週神田で火事がありました。その火事で学生が二人死にました。
b: その火事のことは新聞で読みました。

[23] (火事を知らない聞き手に)

今日神田で火事があったよ。あの火事のことから人が何人も死んだと思うよ。

([22] [23] 黒田 1979: 53-55、下線は筆者)

1 つめの [22] だが、話し手は、聞き手が火事のことを知らない想定して聞き手と共通の水準まで降りて、概念化された「先週神田であった火事」を

指している、と考える。一方 [23] については、「話し手が『あの火事のこただから』という言外には『神田の火事』という概念だけからは知り得ない話し手の直接的知識に基づいて (中略) 推論を下しているという意が含まれている」(黒田 1979: 55) と論じた。そして、ソとアの使い分けを次のように規定した。

- ・ア…直接的知識の対象として指向
- ・ソ…概念的知識の対象として指向

この直接的知識・間接的知識という捉え方は金水・田窪 (1992)、田窪・金水 (1996)、Takubo & Kinsui (1997) に引き継がれていく。まず金水らは、談話に必要な知識や情報・現場の情報は予め適切な方法で分割された形で話し手の心的なデータベースになっていると想定した。日本語であれば、それらの知識や情報は「直接経験的領域」「間接経験的領域」¹⁴の2つに分割されているとする。そして、そのどちらの領域を指定するかという情報が語彙的に指示詞コソアに組み込まれていると考えるのである【図7】。尚、図7は話し手の心的領域を分割するものであり、「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知識に埋め込まれる2次的な扱いになっている。それぞれの領域とコソアの対応を以下に示す。

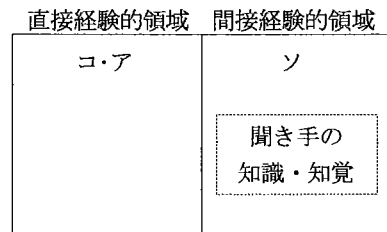


図 7: 心的領域

(金水・田窪 1992: 186)

- ・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←コ・アで指示
- ・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←ソで指示

金水らは、図7に示す概念に基づいてコソアの現場指示・文脈指示の統一的な説明を試みているので、以下にその後の論文も踏まえながら (金水・田窪

1992; 黒田 1979; 田窪・金水 1996; Hoji et al. 2003; Takubo & Kinsui 1997) 要約しよう。まず、右側の間接経験的領域は、言語的な概念によって構築される領域である。田中 (1981) の照応用法と同質 (但し、コを含まない) で、ソのみが指示できる領域になる。対して左側の直接経験的領域であるが、これは田中のダイクシスと同義ではあるが同質ではなく、最大の違いはソの有無である。ここで 2.1 で図示を試みた図 6 のコ=近、ア=遠の距離区分説を思い出されたい。金水らの考えに立脚すれば、空間の指示では、コとアによる 2 項対立となり、かつ、聞き手領域はソであるという人称区分も否定される。では、話し手がアで指している空間に聞き手が入るとそこがソになる理屈をどう説明しているのか。金水らによれば、1) もともと話し手はその場所を非近と捉えているのでコは使えず、また 2) その場所は聞き手にとって直接的に知覚できる近であろうと話し手が考えることで非遠となり、アも使えない。すると、話し手が非近・非遠と解釈しているものを指示するのに残された選択肢はソのみとなる。三上 (1955, 1970) が融合型 (図 2-右) を論じた際に近でも遠でもないものとして中和中立という語を用いていたが、その概念に通じるものである。更に、ソを用いるからには照応用法であり先行詞が必須になるのだが、指示対象を視認するという観点からの際立った操作がその先行詞に当たるものを作り出すとした。

以上の難解な議論を経て、金水らによって提示された指示詞のパラダイムは、次のように非常に平明なものである。

・直接状況的領域の指示…近称コと遠称アによる 2 項対立¹⁵

・間接状況的領域の指示…ソ (先行詞が必須)

パラダイムそのものは平明であるが、一般的な意味での文脈指示で、どのような場合に直接的知識の対象として指向し、またどのような場合に間接的知識の対象として指向するののかについては補足が必要であろう。以下の 4 例のうち [24] [25] はソ、[26] [27] はアが自然なものである。

[24] ぼくは大阪にいるとき山田という先生に習ったんだが、君も {?*あの/その} 先生につきなさい。

[25] ぼくは大阪にいるとき山田という先生に習ったんだが、君も {?*あの/その} 先生につく気はありませんか。

([24] [25] 金水・田窪 1990: 95-96)

[26] 僕は大阪では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、きっと何とも言えないユーモラスな人柄に魅せられるよ。

(黒田 1979: 56、下線は筆者)

[27] a: この本、ミラーという人が書いたそうなんですが、どこの人ですか。

b: 君、あの先生を知らないのか?

(吉本 1992: 115、下線は原文のまま)

金水・田窪 (1992) は、対話において、聞き手が知らないであろうと思われる対象をアで指すときは「対象への懐かしみ・思い入れ」(例: [26])、聞き手への非難」(例: [27]) が含意されるとし、「そのような特殊な意図のない伝達行為においては、『共有』知識と談話によって導入される情報以上の含意を排除する」(金水・田窪 1992: 190) ので、多くの場合ソが選ばれる (例: [24] [25]) と論じた。

佐久間 (1941) 以来、コソアの体系をいかに解釈するか、その中でも特にソとアの違いは何かという議論が、先行する見解を否定し、あるいは修正し、あるいは補強する形で続けられてきたわけだが、ここに至って、かなりの部分が解き明かされたと言ってもよいのではないだろうか。

さて、金水・田窪 (1990) にはもう 1 つ、現場指示と文脈指示を統一的に捉える観点から導き出された「指示トリガー・ハイアラーキー」と呼ばれる重要な発見がある。指示トリガー・ハイアラーキーとは、複数の系列の指示詞が使用可能な文脈での、系列間の使用優先順位を示したものである。例えば、[28] では間接経験的領域にあったもの (=a~b) がひとたび直接経験的領域で同定されると (=c) それ以後はソによって間接経験的領域を指すことはできなくなる (=d) し、[29] では記憶の中にあつたもの (=a~b) が現場のものと同定されると (=c) それ以降の指示先は記憶よりも現場が優先される (=d) と考えられる。

[28]

a 私は 10 年前 1 冊の本を書いた。

b {その本/?あの本} は人々に高く評価され、賞をとった。

c それがこの本だ。

d {この本/?その本} は今でも多くの学生に読まれている。

[29]

- a この家には、子犬がいましたね。
- b あの犬、とてもかわいかったなあ。
- c え、これがあの犬ですか。
- d 私、{この犬/??あの犬}によくパンをやりましたよ。

(金水・田窪 1990: 110)

このようにして導き出された優先順序は次の通りである。尚、ここでの経験スペースはいわゆる文脈指示のア、その他は文脈指示のソのことである(金水・田窪 1992: 183)。

- ・日本語の指示トリガー・ハイアラーキー:
現場>経験スペース>>その他

(金水・田窪 1990: 111)

しかしこの階層については発案者自らが「未だ一般化が十分でなく、また上のような序列が生じる理由についても明らかでないので、理論的には完成しているとはいえない」(金水・田窪 1992: 183)としている。今後、理論的な発展と完成が待たれる研究であろう。

尚、指示詞研究と言えばこれまでは「コ」「ソ」「ア」形態素の意味・機能の究明が中心だったが、結束性という観点からのコノ N・ソノ N・φN の使い分けに関する研究(庵 1994a, 1994b, 1995a, 1995b, 1996, 1997, 1998, 2002; 堤 1998, 2002)が進められていることも特筆すべきである。ただ本稿の目指すところとはやや異なるので、今回はレビューの対象としない。

2.2.5.2 章のまとめ

本章では「文脈指示のコソアについての研究が進んでいない」(田中 1983)との指摘を契機に、いわゆる現場指示・文脈指示とコソアの使い分けに関わる範囲で研究動向を概観してきた。田中自身による“指示詞の枠組をダイクシスと照応で捉え直した研究”(1981)を起点にしても、金水ら(1992 他)ではダイクシス用法のソが否定されるなど、研究は進んでいると言えよう。とは言え、金水らの研究は、コソアの語彙的な意義素を解明するという基礎研究の点で大いなる前進があったのであって、「とくに教育の現場に応用できる形での研究」(田中 1983: 113)に向かっているかどうかは別である。筆者自身の感覚では、例えば聞き手が持っているものを指すのに、自分から見て非近であり、かつ非遠である

といった演算をし、その演算を先行詞と見立て照応のソを用いる、とはどうしても思えず、それを学習者に提示するのは躊躇される。それよりも正保

(1981)の対立型・融合型の方が実際のコソアの使い分けを簡明に説明し得ているし、またその2つの型が田中(1981)の枠組において直接状況的コンテキストを構成していると考え、つまりダイクシスのソを認める立場をとる方が妥当と思うのである。

しかし、田中(1981)の提示したダイクシスと照応の考え方を採用したとしても、対話において聞き手が知らないであろうと思われる対象をソで示す原則とアで指せる特殊性、発話の場でどのコンテキストが優先されるか(指示トリガー・ハイアラーキー)などは、黒田に始まり金水らに続く一連の研究があつて初めて説明可能となった事柄である。

さて、このコソア使い分けの規則などは複雑で、学習者が母語話者並みになるのはおそらく容易なことではないと推測できる。と同時に、学習者がコソアで何をどう指しているのかを研究者が抽出し分析するのもにも困難があろう。次章では日本語学習者によるコソアの習得過程(難易度なども含む)と習得研究の手法の2つに主眼を置いて論を進めていくことにする。

3. コソア習得の研究

3.1 第一言語としての習得研究

本節では、3.2以降での議論に関連のある母語の言語発達研究(久慈・斉藤 1982; 斉藤・久慈 1983, 1985)を取り上げることとする(表4)。

久慈と斉藤は、第一言語における指示能力に関して、言語処理や言語発達の立場から、指示能力は現前指示¹⁶が基礎的であり、文脈指示は現前指示を前提とするという見方があるため、現前・文脈の両指示の遂行ルールを明確化することに加え、発達の移行プロセスを調べることが必要であるとした(斉藤・久慈 1985: 16-17より抄録)。つまり、久慈と斉藤の研究は、2.2で取り上げたLyons(1979)の仮説を検証する役割を担っている。

斉藤・久慈(1983, 1985)は、発達心理の観点から4種の認知的対比関係を仮定しているが、そのうち「現前」「文脈」「現前と文脈の間」を指示することと関係が深いと考えられるのは次のA、B、Dである。

表 4: 斉藤・久慈の調査概要と主な結果 (1982, 1983, 1985)

対象者 (年:月齢)	調査方法	調査項目	主な結果
1:0~2:5 27名	母親による 縦断観察記録 週 1×6ヶ月~ 2年	コソアド各系と 次元の獲得順序	コレ・ココ: 圧倒的に早く、ソ系・ア系遅い →対立の意識なし。 コッチ・アッチは同時期に獲得 →初めから対立を意識。
S・A (1:7~1:10) と母 S・S (2:6~2:10) と母	参与観察 月 1×3回	各指示詞の出現 頻度	子にはコ系が圧倒的に多い。 指示詞のパラエティは S・A より S・S に多い →発達の変化。
		認知的対比関係	S・A: コ系で眼前 2 事象対比ができる。 S・S: 非眼前 2 事象対比がある程度できる。
4 歳児ペア 1 組 (4:0 と 4:1) 5 歳児ペア 2 組 (5:8 と 5:4) (6:1 と 5:10)	参与観察 各組 10~30分	各指示詞の使用 傾向	S・A や S・S と比べ、コ系の割合減少、ソ系・ア系が増加。 5 歳児で特にソ系の増加著しい。
		認知的対比関係	S・A や S・S と比べ、5 歳児で個人内対比の割合が高い ←母と子では母が積極的に働きかけるが、子ども同士では 言語的相互作用が起こりにくいため。 ソ系による個人間文脈指示の進歩は大。ア系は 4 歳は現 前がほとんどだが、5 歳で現前-非現前の対比が発生。 現前 2 事象は減少。 現前-非現前、非現前 2 事象の増加。
4 歳児 30 名 5 歳児 32 名 6 歳児 27 名 * 補足実験 7~8 歳児 14 名	実験 絵本を読み聞かせ、 文脈中の指示詞が指 示しているものを聞く	文脈指示の発達の 変化	絵本程度の文脈理解能力は 3~4 歳で急速に伸び、7~8 歳でほぼ完成。 4 歳児: 絵本がある場合の方が正答率高い → 文章理解にお いても現前指示ルールを優先。 5~6 歳児: 簡単な文章構造では絵本なしの方が正答率高い → 文脈指示ルールを優先。

注) S・A と S・S は対象児のイニシャル。

- ・対比関係 A: 個人内 2 事象の対比か、個人間 2 事象の対比か。
- ・対比関係 B: 現前 2 事象の対比か、現前事象と非現前事象の対比か、または非現前 2 事象の対比か。
- ・対比関係 D: 1 対 1 対比か、1 対多対比か、1 対他対比か。

対比関係 D の「1 対多対比」「1 対他対比」とは、現前の対象がそれぞれ「その属する範疇の他の要素との対比」「他の範疇をも含めた全てとの対比」でとりたてられると考えるものである。

まず、現前指示と認知的対比関係 A・B・D との関係は、次の通りである。対比関係 A に関しては、現前指示遂行のためには少なくとも自分の想定する 2 つの事象を比較対照して (=「個人内 2 事象」の対比) その一方を指示する必要があるとする。対比関係 B は、「現前 2 事象」と関係が深く、また対比関係 D は、現前の 2 つ以上の対象がそれぞれ単一の個体として「1 対 1」で比べられる、と考える。

次に、文脈指示との関係を述べる。対比関係 A については、相手の想定し言及した事象を把握しそれと自分の想定する事象を対比する (=「個人間 2 事象」) ために指示が行われるとする。対比関係 B

については、「非現前 2 事象」が(先行詞がなくても)認知的には文脈指示ルールに対応すると考える。

中間的指示については、以下のように述べている。対比関係 D の「1 対多対比」や「1 対他対比」は、現前の対象と話者によって想定された世界における対象との対比になることから、現前指示と文脈指示の中間的指示とみなされる。同様に対比関係 B においても「現前-非現前対比」は、文脈指示への発達の過渡的形態であるとしている(以上、斉藤・久慈 1985: 26 より抄録)。

さて、斉藤・久慈(1985)は調査結果をもとに「指示語による現前、文脈指示およびその中間的性質の指示のおこりうる領域」を図示【図 8】し、発達段階のモデル化を試みている。

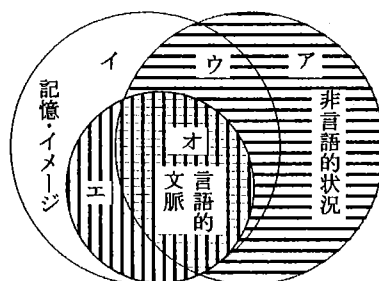


図 8: 指示対象の領域 (斉藤・久慈 1985: 37)

非言語的状況（横線の円）
 …今その場で話者に知覚しうる物理的
 事象全て
 言語的文脈（縦線の円）
 …時間的にあまり隔たっていない話者
 自身の先行発話や他者の発話など
 記憶・イメージ（白ぬきの円）
 …過去に経験した言語・非言語的事象
 のイメージ、自己や他者の思考・感情
 等の内的事象、言語、非言語的概念
 など

その場にいる聴者と共有

これら 3 つの円が重なると 5 つの領域ができるわけだが、斉藤・久慈は「そのどこに指示対象が含まれているかにより、指示遂行ルールとそれを支える下位能力が異なる」（1985：37）とした。その分類は、表 5 に示す通りである¹⁷。

表 5: 図 8 の領域毎の指示対象（表作成は筆者）

領域	指示対象	指示機能
ア	物理的に存在し、現在、知覚可能である。	現前指示
エ	直接言語化されているか、意味特性の近い言語的文脈から間接的に推論される。	文脈指示
オ	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。	中間的指示
ウ	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もある。	現前-非現前 対比指示
イ	話者の記憶、イメージにのみ存在する。	非現前 共感指示

斉藤・久慈（1985）はこの分類を、現前指示と文脈指示の遂行ルール、及び発達の移行プロセスを明らかにすることを目的として行われた一連の研究結果と対応させることによって、子どもの指示能力には次の 2 通りの発達過程があるようだ、と結論づけた（矢印は、発達順序を表す）。

- ・ア(現前指示)→オ(中間的指示)→エ(文脈指示)
- ・ア→ウ(現前-非現前対比指示)→イ(非現前共感指示)

（斉藤・久慈 1985：38）

以上、子どもの認知的対比関係の発達過程をみる

ことで、文脈指示は現前指示から発展していくものであるという説を裏づけることができた点、現前指示と文脈指示を同一平面上に捉えた上で、指示対象を認知的な枠組みから 5 つの領域に分類した点など、斉藤と久慈による研究から得られた知見や示唆は重要であると思われる。

3.2 第二言語としての指示詞習得

久慈・斉藤は、「世界全体を時間・空間的にいかに把握しているのか」を表す指示語は「初期に獲得され生涯にわたり最も頻繁に用いられる言葉である」（久慈・斉藤 1982：221）と言う。では、母語による空間・時間の把握の仕方がしっかりと身についている第二言語学習者は、どのようにコソアを習得していくのであろうか。

本章 3.2.1 では、まず第二言語としてのコソア習得研究で、どのような研究がなされ、どのような成果があったか概観する。迫田（1993, 1996, 1997a, 1997b, 1998）の研究は多岐に亘り、また、それぞれが関連しあっているので、3.2.2 で別に取り上げる。その後 3.2.3 で、レビューで取り上げた研究ではどのような分析枠組・誤用判断の基準が用いられているか、概観する。最後に“ダイクシスと照応を統合した分析のための枠組”という新しい観点での研究を 3.2.4 と 3.2.5 で概観する。

3.2.1 コソアの習得研究概観（1）

ここで概観するコソア習得に関する研究は 9 つである。表 6 に一覧を載せる。

調査項目別に見ると、現場指示のみが 2、文脈指示（非現場指示となっているものも同義）のみが 3、現場指示と文脈指示が 4 である。

研究手法としては、クローズテストもしくは多肢選択問題を用いた横断調査が 7（安 1996, 1999; 酒井 1987; 新村 1992; 守屋 1992; ワーサナー 1995; Niimura & Hayashi 1996）で大多数を占め、学習者の宣言的知識が測定されている。そのうち、特定の言語との対照研究を取り入れているものは 4 つである（安 1996; 新村; ワーサナー; Niimura & Hayashi）。

これら 7 つの横断研究から得られた結果に共通しているのは、文脈指示に誤用が多く、特にソとアの使い分けが難しいということである。現場指示については、守屋で習得が進んでいるとされるが、新村と Niimura & Hayashi¹⁸、安（1999）では中上級になっても誤用が残るという結果が得られた。誤用の

表 6: 第二言語としての日本語の指示詞コソア習得に関する研究

研究	調査項目	対象者	調査方法	主な結果
酒井 1987	現場 文脈	JSL 中国 32 韓国 24 その他 43	質問紙、多肢選 択問題、自由会 話から誤用を収 集	現場指示・文脈指示で観察された誤用の原因推測 ①通則（一般的に支持されている用法）と異なった 独自の原則を学習者が形成、②通則の誤った解釈、 の2通りあり。
新村 1992	現場 非現場	JSL 英語 上 5、中 18 NS 成 32	インタビューと 作文から誤用等 を収集 クローズテスト	対照研究に基づいた仮説：①ソとアの混同が多い、 ②初級ではコソアの多様な語彙が使えない、をほぼ 証明。現場指示の習得は進んでいる、という仮説は 中級者に当てはまらなかった。
守屋 1992	場面 文脈	学習歴 2~4 年 JSL ドイツ 5、英語 23 中国 7、韓国 6 マレーシア 3 日系 5 NS 成 28、教 10 NS 児童 25	多肢選択	場面…比較的よく習得されている。 文脈…習得状況に混乱あり。 文脈指示の誤用原因：①学習項目として習っていない、 ②話し手の認識の仕方が最優先という場面指示 の習得の仕方（時間的・空間的距離感）にとらわれた、 ③文脈指示はソで示すという聞き覚えに惑わされ た、④母語干渉。
ワーサナー 1995	非現場	タイ 上 50、中 50 初 50 NS50	多肢選択 クローズテスト	タイ語の NII・NAN・NOON をそれぞれコソアに対応 させている→コには正の転移、ソには負の転移。 NOON とアの意味用法が異なるのでアは習得されに くいがレベルが上がるにつれて誤用は減少。
安 1996	非現場	韓国 JSL・JFL 初 40、中 43 上 55	多肢選択	独立的話題提示：アの習得が非常に困難（←母語の 干渉）。 誤用率の比較から出した韓国語話者による習得順 序：コ系>ソ系>ア系 ソとアの誤用に母語の干渉あり。
Niimura & Hayashi 1996	現場 非現場	JSL・JFL 英語 上 59、中 43 NS76	クローズテスト	現場にも誤用あり。非現場の習得は難しい。 要因：英語の this と that の概念規定と違い、指示対 象が話し手の直接経験領域にあるかどうかで決まる コソアのルールが理解されていない。
上垣 1997	文脈	中上以上の JSL 中国 15、英 10 韓 12、他 13 NS25	聴解による文法 性判断テスト	①学習者は文脈指示用法をソとアの 2 項であると捉 えている、②体験提示のソに誤りが多い一方で上級 になると習得が促進される、③観念指示のアの習得 が難しい、④母語の影響は顕著ではない、⑤正解率 はレベルに従って向上する。
安 1999	現場	韓国 JFL 初 183、中 136 上 89 中国 JFL 初 61、中 116 上 139	多肢選択	習得困難点：①中・韓ともコよりソ、②話を切り出 した側からよりも答える側からのコ、③コ・アの使い分 けより、ソ・アの使い分け。 日本語と同じ 3 項の韓国語に上級になってもソの誤 用が残る。
袴田 1999	現場	NS15+α	組立ラインでの 発話を録音	NS：融合型コを多く使用。 インドネシア：融合型コを正しく使用。ソ・アはほと んど使用せず。ソよりアの方が多い。対立型のソは 習得されていない。
		NS と同じ組立 ラインで働く インドネシア 3 (日本語学習経験な く滞在歴 6 ヶ月)	① 2 ヶ月毎に インタビュー 4 回 ② カードの絵と 同じ物が部屋の どこにあるか指 示させる	

注)「対象者」欄…数字:人数。初:初級、中:中級、上:上級。国名:母語/出身地。NS:日本語母語話者、成:成人、教:教師。

「主な結果」欄…>の記号は、左にあるものの方が右のものより順序が早いことを示す。以後、同様。

原因としては、母語の影響と教育の不備を挙げているものが多い。母語の転移については、同じ 3 項で

もそれぞれの意味用法が違うため 1 対 1 で対応するわけではないと考察したワーサナーや 2 項対立の中

国語話者よりも3項対立の韓国語話者に誤用が残ったとする安(1999)があり、言語同士の対照だけではなく指示詞の対立項数の違いも研究対象となっている。教育の不備については、本稿冒頭で紹介した田中(1983)の指摘にもあったように、学習者は文脈指示用法を学習していないために「初級で学習した現場指示用法についてのわずかな知識を頼りとしている」(ワーサナー 1995: 322)ことが挙げられている(新村; 守屋; ワーサナー; Niimura & Hayashi)。

学習者の宣言的知識を測定するのにユニークな手法を用いているものに、上垣(1997)の調査がある。上垣は1)話しことばを調査するので現実の場により近い状況を作り出す必要がある、2)読解能力の違いが調査結果に影響を及ぼすのを避ける、という2つの理由(1996: 28)から、聴解テストを採用した。さらに、通常日本語教育で行われている文脈指示用法として以下の4分類を挙げ、調査項目としているのだが、テストに用いたテープではこれらが全てア系に統一されている。

- ・共通体験のA…自分と相手とが、共通の過去の体験の中で出会って知っている物事を指し示す
- ・体験提示のソ…聞き手の知らない物事を持ち出して再び指し示す
- ・相手領域のソ…相手が持ち出した物事を「相手側のもの」として扱う
- ・文脈焦点のコ…文章の中で前もって示した物事のうち、書き手(話し手)が特に取り上げたいもの、読み手(聞き手)注意を引きたいものを指し示す

(上垣 1996: 29)

録音テープでア系に統一した理由は次の通りである。

- ・コとソは入れ替えても使用可能な場合があり、正誤判断が行いにくい。
- ・先行研究でソを用いるべき箇所でもアを用いる誤用が多いと言われていることから、録音テープのアを「誤」と判定する場合には学習者の積極的な選択の意志がうかがえる。

(上垣 1996: 29)

調査対象者は録音テープのアを誤りだと判断した場合、コとソのどちらが正しいかも選択する。例えば[30]では、日本人の半数以上がアを正しいとし、残りがソを選択した一方で、上位群の学習者で

は8割がソを選択したという結果が出ている。

[30]

きのう、山田さんという人に会ったんだ。あの人オリンピックに出たことがあるんだって。

(上垣 1997: 37、下線は原文のまま)

この結果から、学習者にとって観念指示のアの習得は困難であるとの考察がなされている。また、別の調査項目からは体験提示のソの習得が困難であるということも結論された。上垣はその要因として、体験提示のソの用法が、相手領域を指す現場指示のソとは非常に異なる性格を持っていることを指摘し、「教育現場に適用可能な両指示用法に共通する選択原理の考案が必要である」(1996: 38)と提言している。

袴田(1999)は、自然習得者の発話データを縦断的に調査しており、今まで見てきた研究とは趣が異なる。袴田の調査では、①工場内の母語話者発話で融合型のコが多用されていること、②自然習得者にもコが多用され誤用がないこと、③相手が持っているものをソで指示するのは難しいということがわかった。以上のことから、学習経験がなくても使えるコに対して、ソやアについては教室内指導が有効であろうと述べている。

3.2.2 コソアの習得研究概観(2) 迫田の研究

表7は、迫田(1993, 1996, 1997a, 1997b, 1998)¹⁹の研究をまとめたものであるが、それは量だけではなく質の面からも他の追従を許さないものであると言えよう。

まず特筆すべきは、中間言語を第二言語学習者に特有の可変的な言語体系とする立場から、3年に亘る縦断調査を行っていることである。その調査では、インタビューから得られた発話データを用いて非現場指示用法のコソアの中間言語の形成課程が調べられた。そして、そこから韓国語話者と中国語話者による文脈指示用法のコソアの正用の出現順序と誤用の消滅順序が導き出された(1996)。

また、様々な手法を採用している点も特筆に値する。縦断で見られた誤用の要因は横断調査によって追求された(1993, 1997a, 1997b)。その結果、学習者に特有の誤用には言語転移による(1993, 1997a)ものとそうではないものがあることが明らかになった。言語転移ではない別の要因としては、パターン形成という一種のストラテジーが関与していたことや、パターン形成に母語話者の発話が影響

表 7: 迫田 (1993, 1996, 1997a, 1997b, 1998) によるコソアの非現場指示用法の習得に関する研究

	対象者	調査方法	調査項目	主な結果
1993	JSL60 初・中・上級 各 20 各レベルとも 母語の指示詞が 2 項 5 名・3 項 5 名 NS 成 10	インタビュー ／横断	レベル別、コソアの使用割合	初級：コソアの使用がほとんどない。 中級：どの指示詞も使用増えるが、誤用・選択のゆれが多い。 上級：ソ系使用急増、誤用に近いコ系減少、誤用に近いア系は減少せず。
			母語指示詞体系別、コソア習得	2 項学習者：ソ系使用少ない（ソ系で指すべきところでコ・アを使う誤用多い）。 3 項学習者：ソ系使用多い（ソ系で指すべきところでコ・アを使う誤用少ない）。 →母語の正の転移の可能性あり。 2 項・3 項学習者共、誤用に近いア系減少せず→ソとアの学習困難点はアの使い分けの難しさ。
1996	JSL 韓国 3 中国 3	インタビュー 学習開始後 4 ヶ月毎に 3 年間の縦断	正用の出現順序	コ系≧ソ系>ア系>観念 CS
			誤用の消滅順序	韓国語話者 ：コ系エラー>ソ系>観念 CS>ア系 中国語話者 ：ソ系エラー>観念 CS>ア系・コ系
1997 a	JSL 中・上級 中国 20・韓国 20 英語 20 NS 成 20	文法性 判断テスト ／横断	コ系とソ系の 使い分け	中国語話者にソ系とすべきところでコ系を選ぶ誤用多い（母語が同じ 2 項対立の英語話者には見られない）。→中国語の母語が影響。
1997 b	JSL 中級 中国 20・韓国 20 NS 成 20	穴埋めテスト ／横断	ソ系とア系の 使い分け (パターン形成)	ア系+具体名詞（例：人・先生）、ソ系+抽象名詞（例：場合・こと）を組み合わせる傾向が見られた。→日本語母語話者の発話における生起頻度が影響。
1998	NS 小学 1・3・6 年生 各 100 成人 42、大学生 58 JSL 3 項中級 25 3 項上級 27 2 項中級 48 2 項上級 31	穴埋めテスト ／横断	L1 と L2 習得過程の比較 *現場指示用法含む	児童と学習者との共通点 現場指示用法が最も早く習得される。 (要因：指す対象が具体的で明確。学習者の場合、入門期に指導を受ける。) 習得困難点 児童はソ系文脈指示 学習者：ア系文脈指示・観念 CS インタビューでの結果
	NS 小学 1・3・6 年生 各 10 学生・成人 10 JSL 初・中・上級 3 レベル ×2 項・3 項 各 10	インタビュー ／横断	L1 と L2 習得過程の比較	児童と学習者は、成人に比べて指示詞の使用頻度が低い。 コ系の使用は、児童は成人と同様あまりないが、初級レベルで学習者では多用。 誤用は、児童にはないが、学習者に出現。 →L1 と L2 の指示詞コ・ソ・アの習得過程は類似しているとは言えない。
	JSL 中国 22 (11 名ずつ×2 クラス)	実験	教室内でのイン プットが習得を 促進するか	コソアに関するインプットを多く与えたクラス（実験群）とインプットのなかったクラス（統制群）でのポストテストの平均点に有意差あり →インプットが習得を促進。

注) 「対象者」欄・数字:人数。国名:母語/出身地。NS:日本語母語話者。

していた (1997b) ことなども明らかにされた。更に教室でのインプット量を調整した実験も行い、教室でのインプットが習得を促進することも示している (1998)。

3.2.3 分析観点について

ここでは、3.2.1 と 3.2.2 で取り上げた各研究がどんなコソアの概念に基づいているか、別の言い方

をすれば学習者の誤用を誤用と判定している基準は何か、について概観することにする。

表 8 は、3.2.1 と 3.2.2 で取り上げた研究の中で、分析などの観点が明記されてあったものである。コソアの習得研究でよく用いられているのは、堀口、宋、迫田、金水の考え方であると言えよう。

迫田 (1992) や安 (1996, 1999) が参照している

表 8: 分析の枠組・誤用判断の基準²⁰

研究	調査・分析の枠組・誤用判断の基準
酒井 1987	佐久間・三上/久野
迫田 1993	堀口 (1978a, b) をもとに非現場指示を 7 用法に分類
ワカ- 1995	迫田 (1991)
迫田 1996	迫田 (1998) の 7 分類中の DEFG
安 1996	宋 (1991) と金水 (1989) をもとに問題文を作成
Nimura & Hayashi 1991	金水・田窪 (1990, 1992)
上垣 1997	現場指示: 対立型 文脈指示: 日本語教育での 4 分類
迫田 1998	迫田 (1992...堀口・宋に基づく) の 7 分類を新たに 7 分類に改訂
安 1999	宋 (1991) の相対的現場指示の対立型
袴田 1999	対立型・融合型

宋 (1991) の分類【表 9】は、それまでのコソア研究をもとに、「日本語教育のためのコソアの用法」としてまとめられたものである。宋は、この表と合わせて用法毎のコソアのルールを韓国語との対照で提示し、更に各用法を韓国語話者に指導する順番も 10 段階に分けて提案している。宋の分類は、全体的によく整理されており、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と思われる。しかし、研究者がこれを用いて学習者の発話を 1 つ 1 つ分類するには、参照個所が多く煩瑣であろう。

迫田は宋と堀口 (1978a, 1978b, 1990) に基づいて、学習者のコソアを分類するためのフローチャートを作成している。チャートは一度改編されているが改編後のものでは、A) 現場指示用法、B) 絶対指示

用法、C) 単純照応用法、D) ア系文脈指示用法、E) ソ系文脈指示用法、F) コ系文脈指示用法、G) 観念 CS 用法²¹の 7 つに分類できるようになっている。例えば、「話し手が聞き手との共有体験・知識を指示するか」で「YES」であれば D の用法になる。「NO」であれば次の「聞き手の存在を配慮し、指示対象を客観的に平静に指示するか」に進み、ここで「YES」であれば E、「NO」であれば F の用法に辿りつくというものである。チャートの有効性については、迫田に次のような記述がある通り、宋の表と比べ格段に使いやすいものとなっている。

- ・各用法の関連や流れなどが理解しやすくなった
- ・各用法の規定や各用法間の違いが明確であり、正誤の判断や分類が容易になる

(迫田 1998: 102 より一部抄録)

ただ、上述の例で挙げた「話し手が聞き手との共有体験・知識を指示するか否か」という観点などは堀口がアンチテーゼとした久野 (1973) の考え方であることから、堀口に基づいた枠組に組み入れるのには再検討が必要であると思われる。

最後に、堀口 (1978a, 1978b, 1990) を分析枠組に利用することについて考えてみよう。堀口には比喩的な表現が多く用いられているが、その点に関し金水・田窪 (1992: 179) に「『自己に関わり強い/弱い』というのはいったいどのような尺度なのだろうか。感覚的に訴えるものはあるが、理論的には無定義であるために詳細が不明であり、場合によっては誤解を招きかねない」との批判がある。堀口の観点で学習者言語を分析しようとする、自己 (= 発話者である学習者) に関わりが強い (あるいは弱い)

表 9: 宋による日本語教育のためのコソアの用法分類 (宋 1991: 139)

用法の名称		指示対象	「場」の状況	言語行為	
現場指示	独立的現場指示	現場における知覚できる具体的対象	相手 (聞き手) がいない	独り言、内言	
	相対的現場指示	融合型	同上	話し手と聞き手が我々意識を持つ	主に、対話
		対立型	同上	話し手と聞き手が対立意識を持つ	主に、対話
非現場指示	話題提示	独立的話題提示	自分の観念の中に浮かべている話題性のある素材	相手 (聞き手) がいない	独り言、内言 回顧的言い方
		相対的話題提示	自分か相手の表現内容にある、話題性のある経験的素材	相手 (聞き手か読み手) が素材を知っているかを考慮	主に、対話
	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る素材	相手 (聞き手か読み手) がいる、ないし、いると仮定する	主に、作文	

と判断する際などに研究者の主観が入ってしまう危険性についても考慮すべきであろう。

3.2.4 ダイクシスと照応を統合した分析枠組

森塚 (2001) は、日本語初級学習者による指示詞習得の研究に際し、現場指示をも調査対象にすべく新たな枠組【枠組 A】を設定している。その理由として、第一言語習得研究の手法と成果からも、また、再三指摘があるように学習者による文脈指示用法の習得は既習の現場指示の知識から発展していつている可能性が考えられることから、「現場指示用法と文脈指示用法を切り離してしまうのではなく、関連性があるものとして検討していく必要がある」

(森塚 2001 : 19) としている。この枠組は、斉藤・久慈 (1985) の図 8 をヒントに、田中 (1981) による指示詞コソアの概念に基づいて考案されたものである。斉藤・久慈と田中では表 10 に示す通り、異なった用語が用いられているが、それぞれは 1 対 1 で対応していると考えられる (以下の説明のために便宜的に上から順に㊶㊷㊸)。

表 10: 斉藤・久慈(1985)と田中(1981)の用語対照

斉藤・久慈 (1985)	田中 (1981)	
言語的文脈	言語的コンテキスト	㊶
非言語的状況	直接状況的コンテキスト	㊷
記憶・イメージ	間接状況的コンテキスト	㊸

斉藤・久慈 (1985) の図 8 と森塚 (2001) の枠組 A との違いは、前者では㊸が㊶を包摂しているのに対し、後者では㊸は㊷と共に㊶と相対しているという点である。この異同は、田中 (1981) が、コソアによる指示対象が物理的・状況的手段 (㊷と㊸) によって特定されるものをダイクシス用法、言語的コンテキスト (㊶) によって特定されるものを照応用法と定義していることに拠る。もちろん、ダイクシスと照応を一部重ねるなどというのは田中の考えではないのだが、森塚 (2001) は枠組 A によって、話し手がコソアを用いて指示した指示対象の存在する領域を 6 つに分けた。各領域は、表 11-A²² に示す通りである。

ここで、高橋 (1956) の「場面と場」²³ という概念を借りて、枠組 A の是非について考えてみたい。高橋は、言語で表出されるのは、話し手・聞き手・話材の 3 者からなる客観的な「場面」を話し手が主体的な「場」に捉え直したものである、と考えた。そして主体的な「場」というものは、客観的に観察で

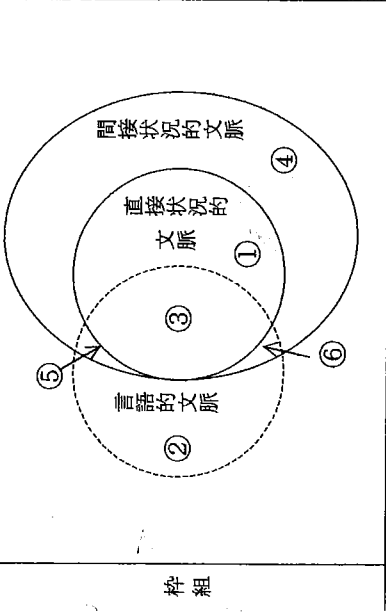
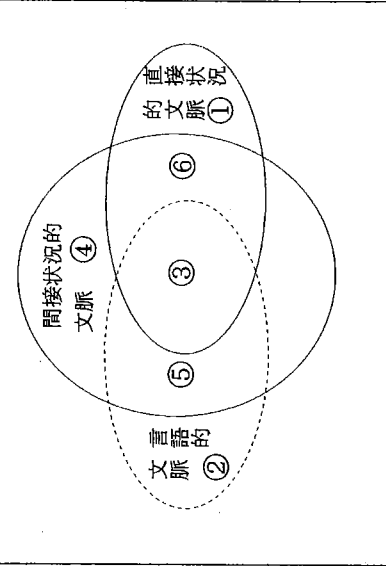
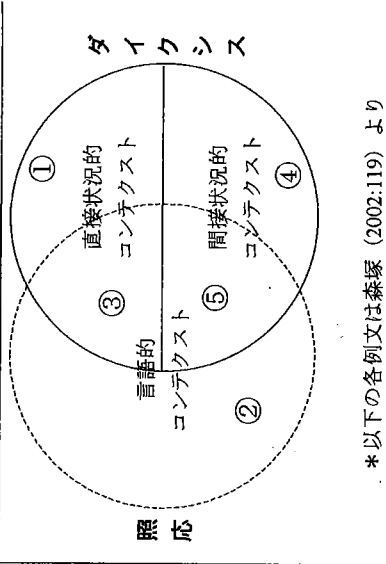
きる「場面」と「発言」の関係を検討することで見えてくるとし、コソアを分析対象とした。

さて、枠組 A は「場面と場」で言えば「場面」に当たるものを抽出する装置と言える。そして、高橋の言うように客観的に観察できる「場面」と「発言」を調査することで、話し手 (ここでは学習者) の主体的な「場」、つまり話し手による指示対象の捉え方や指し方が見えてくると期待できるのである。但し、この主体的な「場」に関しては、補足が必要であろう。それは、母語話者であれば、ある場面 (=場面) で使用されたコソア (=発言) によって、例えば金水・田窪 (1992) の用語を用いた場合、対象を間接的に指示したのか直接的に指示したのかというようなこと (=場) が、自ずと浮かび上がってくると考えられる。それに対し、学習者言語の場合は、コソアの意義素を学習者が会得しているとは言えないため、場面と発言から即、対象への指向の仕方が掴めるというわけにはいかないということである。それでも、学習者による聞き手領域への配慮というような要素を排し、どのようなものをどういう言葉で指示しているのかという客観的な場面と発言によって、学習者言語に迫ろうとする方法は、研究者による恣意的な解釈を避けることができるという点で、画期的であろう。

しかし、枠組 A には改善すべき点が見られる。それは、前述の表 10 で説明すると、㊷が㊸に包含されているかのように受け取れてしまうことである。森塚は「物理的・状況的文脈 (楕円) の中には、眼前に存在する場として直接状況的文脈 (実線の円) があり、その他は間接状況的文脈となる」(森塚 2001 : 21) と述べており、㊷が㊸の下位項目であると意図しているわけではないのだが、枠組 A のままでは誤解は免れない。この点に関連して、中河 (2002) では枠組 B に、Morizuka (2001)²⁴、森塚 (2002) では枠組 C に改められた。

まず、枠組 B から見てみよう (表 11-B)。中河 (2002) は、直接状況的文脈 (㊷) が単独で成り立つ領域 (枠組 B-①) が必要であるとし、㊷と㊸の円をずらすと共に、言語的文脈には全く依存せず直接状況的文脈と間接状況的文脈が重なる領域に存在する指示対象もあるとして、領域㊷ (枠組 B-②) を設定した。この領域㊷の定義は、斉藤・久慈 (1985) の図 8 及び表 5 のウと同一であり、「知覚

表 11: ダイクシスと照応を統合した分析のための枠組

A (森塚 2001)	B (中河 2002)	C (Morizuka 2001; 森塚 2002; 単 2003)
<p>枠組</p> 		
<p>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。</p>	<p>同左</p>	<p>* 以下の各例文は森塚 (2002:119) より</p> <p>同左</p>
<p>② 話し手が指示する指示対象は、直接言語化されて (先行詞となって) 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。</p>	<p>同左</p>	<p>例) (落ちていたペンを拾って) これ、誰のですか? 同左</p> <p>例) A: 今晚、皆既月食があるらしいよ。 B: 何時頃ですか、それ?</p>
<p>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。</p>	<p>同左</p>	<p>A-③に同じ (実質上 A-③と A-⑤を合わせたもの) 例) 1) (おみくじを音読しながら)「願望、叶うでしょう」、こう/そうなればいいけど。例) 2) 「Red lorry, yellow lorry」、これを3回、早口で言ってみてごらん。</p>
<p>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。(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。)</p>	<p>同左</p>	<p>同左</p> <p>例) 博多で食べたあのラーメンは本当においしいかったなあ。</p>
<p>⑤ textual deixis に当たり、指示対象は言語的文脈中での表現体そのもの。</p>	<p>A-⑥に同じ</p>	<p>A-⑥に同じ</p> <p>例) 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。</p>
<p>⑥ 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。</p>	<p>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。(中河 2001: 25)</p>	<p>同左</p>

しうる対象という点で、現前指示の特性を持つが、指示対象の範囲は現前を超えているため、狭義の現前指示とは区別すべき」（斉藤・久慈 1985 : 38）と説明されたものである²⁵。

以下に、これらの操作による影響を2点指摘したい。1 つめは、中河自身「領域①と⑥を設定することは、斉藤・久慈の枠組に回帰することである」（中河 2001 : 17）と述べているのだが、結果として枠組 B ではダイクシスと照応の関係が見えにくくなってしまった。もう1点は、3種の文脈の重ね方によっては7つめの領域も成立し得る（図9）ということである。今のままでは、枠組 B の領域③が図9の領域 α に当たるのか β なのか、判断としない。積極的に領域⑥の意義を求めるとすれば、枠組 B には更なる見直しが必要であろう。

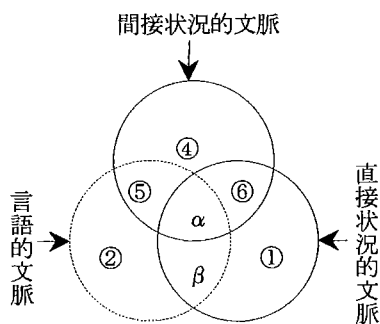


図9: 7つめの領域

では、Morizuka (2001)、森塚 (2002) は枠組 A をどのように改訂したか。枠組 C を見てみよう。ここでは、ダイクシスと照応という対立する概念をそれぞれの円で示し、ダイクシスの円を直接状況的文脈 (表10の㊸) と間接状況的文脈 (同㊹) に2分した。そして2つの円を一部重ねることで、5つの領域を設定した。尚、この操作に合わせて、枠組 A で独立した扱いだった領域⑤の textual deixis は、枠組 C では領域③に吸収されている²⁶。

枠組 C は、単 (2003) の横断研究でも採用されている。次に、これらの枠組みを用いた研究を概観しよう。

3.2.5 コソアの習得研究概観 (3) 森塚—中河—単の研究

森塚 (2001) と Morizuka (2001) は、このダイ

クシスと照応を統合した分析のための枠組みを使って、初級学習者3名が書いた日記と、その日記のフィードバックを兼ねて日本語教師が行ったインタビューの文字化資料を約8ヶ月、縦断的に調査している。3名のうち1名は、日本で2年間自然習得をした後、週1回の教室内学習を始めた学習者 (A) で、残りの2名は来日以来ボランティア教室で日本語を学んできた学習者 (B・C) である。その結果、学習者 A と学習者 B・C では、領域②④の指示やコソアの使用頻度・バラエティなどで異なった傾向があり、学習環境による違いが示唆された点、A・B・C それぞれに発達の変化が見られた点など、興味深い中間言語の様子が報告されている。しかし、学習者に特徴的に見られるコソア使い分けの要因や習得過程などの検討は行われておらず、課題も多く残された。

森塚 (2002) では、前述初級学習者のうち日本語を自然習得してきたロシア語母語話者1名のインタビューデータを用いて、使用の多かったココソコ・アソコとコレ・ソレ (アレは出現せず) に限定した分析を行っている。その結果、領域①③においてコレが無助詞で用いられる一方、領域②ではソレが助詞ハを伴って用いられることがわかった。そこから、母語話者のインプット中の頻度や指示対象のダイクシス性の強さなどがコソア選択の要因になっている可能性を考察し、森塚 (2001) と Morizuka (2001) を発展させた。但し、これは調査対象者が1名だけの事例研究に過ぎず、自然習得者による習得過程の一般化を目指すのであれば、同様の調査が数多く行われるのを待たなければならない。

尚、枠組 A を用いた森塚 (2001) では、日本語教師5名の発話も分析対象になっている。インタビューが学習者の日記にフィードバックする目的で行われていることから、枠組 A の領域③は頻繁に指示されているが、教師・学習者共コで指すことが多く言語的文脈よりも目の前にある日記、つまり直接状況的文脈が優先されていることがわかった。また、textual deixis の領域⑤では、コよりもソの方が頻度が高いことも報告されている。今後、ダイクシスと照応を統合した枠組を用いて、母語話者を対象にしたより多くの指示詞の使用実態を調査することによって、2.2.4 で取り上げた指示トリガー・ハイラーキー (金水・田窪 1990) の発展に寄与するデータが得られる可能性もある。

表 12: ダイクシスと照応を統合した分析のための枠組を使った研究

研究	対象者	調査方法	主な結果
森塚 2001	NS 日本語教師 5 名	母語 (教師) 発話	領域①: 融合型のコが多い。 領域②: 100%ソ。頻度は高い。 領域③: 日記を音読後、その内容を指す場合、一般的にコ。コとソの割合は教師で異なる。 領域④: 使用例は少ない。アがほとんど。 領域⑤: コよりソが多い。 領域⑥: 使用例少ない←話題に偏り。
	JSL3 名 (OPI 初級上) A: ロシア (2 年自然習得) B: マラディ (教室内習得) C: テルグ (教室内習得)	縦断 週 1×6~9 ヶ月 日記データ 約 15 分のインタビュー からの発話データ	A: コ・ソ・ア 3 項使用。指示詞の次元、使用数とも多い。領域⑥のアソコの誤用は減ったが消滅しない。日記でのバラエティは少ない。 B: コ・ソ・ア 3 項使用。領域②はソのみ。領域⑥アソの誤用がソソの正用に变化。発話での使用頻度は極端に少ない。日記ではソを使用。 C: ア系なし。特に発話はコを多用。領域⑥も I・II 期はコ、III 期にソが増えた。日記はコとソ半々。
Morizuka 2001	枠組を変えただけで、研究内容は変わらない。また報告されている結果は森塚 2001 の一部である。		
森塚 2002	JSL1 名 (OPI 初級上) ロシア (2 年自然習得)	縦断 週 1×7 ヶ月 約 15 分のインタビュー からの発話データ	領域⑤のアソコは直接経験のある具体的な場所、ソコは例え話で仮定した場所を指示。コレは領域①③で無助詞で用いられ、ソレは領域②で助詞ハを伴って用いられる。考察) 母語話者のインプットの頻度と指示対象のダイクシス性の強さがコとソの使い分けに関与。
中河 2002	JSL 高専生 2 名 CT: ベトナム AK: インドネシア 日本語学校での 1 年を合わせ 滞日 3 年	縦断 2 ヶ月に 1 回 インタビューとロール プレイ 25~50 分 CT: 18 ヶ月 AK: 5 ヶ月	CT・AK: ソが全体の 8 割、コとアが約 1 割ずつ。 領域②⑤の自己発話照応の談話内・発話内のソはほとんど正用。上垣(1997)と異なる結果。 考察) 教室内インストラクションの効果。 母語の影響なし。 CK: 領域⑤②のソア、領域⑤③のコアの誤用に变化なし。
		多肢選択問題 フォローアップ インタビュー (FI)	CT: 相手発話・自己発話内照応は正答、相手との共有イメージが必要なものは全滅。 FI) 話題が共有知識か一方知識かで判断。但し、その理解が反対だった。 AK: 相手発話を照応するものをアにし、誤答。 FI) 先行発話があるだけで共有知識になると考えていた。
単 2003	JFL 中国 104 名 SPOT テストで 上位群 48 名 下位群 56 名 NS63 名	横断 多肢選択 翻訳 意識調査	誤用パターン 領域①上位: コ→ソ、下位: ア→ソ 領域②上下共ソア、領域③④⑤上下共ア→ソ 領域②ソの正答率) 先行詞が、コト>モノ。翻訳問題でも同様の結果。 …母語のルールとは異なる、インプットの頻度の差が関与。 領域④アの正答率) 聞き手が、いる>いない 情報を共有する≧しない…母語のルールを適用

注) 「対象者」欄…国名:母語/出身地。NS:日本語母語話者。

中河 (2002) も、JSL 学習者を対象に縦断的な調査を行っている。調査対象者はベトナムとインドネシア出身の高専生各 1 名 (CT と AK) で、インタビューとロールプレイでの発話を枠組 B を用いて

分析した。その際、領域②③⑤に、照応情報を提示したのは誰か (話し手か聞き手か)、またその情報が談話内のどこにあるか、という下位分類を設定している。更に、多肢選択問題、フォローアップイ

インタビュー、教科書調査も実施されている。それらの網羅的な調査から得られた結果の中でも興味深いのは、領域②⑤の自己発話照応の談話内・発話内のソ（体験提示のソ）についてである。上垣（1997）では習得が困難であるとされた体験提示のソであるが、CT と AK は縦断調査期間を通してほとんど正用であった。そして、教科書調査とフォローアップインタビューを通して、初級学習時に受けたインストラクションの効果が、その要因として浮かび上がったのである。

単（2003）の研究は、森塚と中河のものとは異なり、中国で日本語を学ぶ JFL 学習者を対象に行った横断調査である。インプットの質と量に関わる学習環境の違いがコソアの習得過程に影響を与えるというのは、袴田（1999）や森塚（2001; 2002）、Morizuka（2001）の研究からも示唆されていることである。その点、単（2003）では母語・所属機関・学習歴が揃っている学習者を対象にしているため、教室内外でのインプットは均質である、と想定できる。

単は、多肢選択問題の正答数をもとに、1) コソアの使い分け傾向、2) コソアの難易度、3) 習得に影響を及ぼす要因、等を統計的に分析し、「中国人学習者の難易度順序」を導き出した。そして、その結果と 1) 齊藤・久慈（1985）で提示された母語の指示能力発達順序（本稿 3.1 参照）を枠組 C の各領域に対応させたもの、2) 迫田（1996）によって示された非現場指示の習得過程（3.2.2 参照）、とを対比させている。

1) L1 の発達順序との比較（指示領域）

日本人の子どもの指示能力の発達過程	①→③→②
	①→⑤→④
中国人学習者の難易度順序	①>③>②≧⑤≧④

2) コソア別 L2 の習得順序と難易度順序

・非現場指示の習得順序：

コ系文脈 ≧ ソ系文脈 > ア系文脈 > ア系観念

・中国人学習者の難易度順序：

コ①>コ③>コ⑤/ソ③>ソ②/ア①>ア③≧ア⑤≧ア④

（単 2003：40）

1) によって、第二言語としてのコソアの習得状況は第一言語の指示詞の発達過程と関係があること、2) からは、特に一番難しい用法において先行研究

と一致した結果が得られたこと、が結論されている（単 2003：40）。

但し、この調査では、母語話者を対象にしたパイロット調査で使い分けに揺れの見られたソ①とソ⑤が分析項目から除外されているため、難易度順序に関する包括的な結果は導き出されていない。今後、母語話者の間で系統的変性のある（単 2003：52）項目も含めた更なる調査が望まれるところである。

尚、今後の調査では、多肢選択問題に含める問題文を精査する必要があるだろう。その理由として、文法テストでの学習者の誤りには「文法項目の部分的な知識はあるが、ほかの要素との結びつけ方に失敗して誤ることも多い」（小林 2001：69）という点に留意しなければならないからである。例えば、単が多肢選択問題に入れている [31] の A の発話を「この・その・あの温室はほんとうにすばらしいらしいですね。」に置き換えた場合、正答は変わってしまう。

[31]（森田²⁷1982：35 からの引用）

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: この・その・あの温室はほんとうにすばらしいですね。

コソアはモダリティ如何でその選択が変わり得るということは、既に本稿 2.3.4 で見た通りである。「よね」で A に温室に行った経験があり、「らしい」でその経験がない、と判断できる日本語能力が学習者に備わっていないことによって引き起こされる誤答の可能性も考えなければならない。多肢選択問題で学習者の難易度を判断するということには注意が必要である。

4. 今後の課題

本稿では、日本語の指示詞コソアの日本語学・言語学的研究とその習得研究の 2 つを見てきた。そして 3.2.4 では、前者での研究成果を生かした後者での新しい習得研究の枠組を紹介した。

最後に、その“ダイクシスと照応を統合した分析のための枠組”（以下、枠組 C）を例に、今後の課題を述べることにしよう。尚、以下便宜的に多肢選択問題を例に挙げて話を進めるが、ここで問題にすることは何も多肢選択問題でデータ収集する場合に

限ったことでも、あるいはまた枠組 C を用いて分析する場合に限ったことでもない。

第二言語としてのコソアの習得研究では、常に文脈指示のソとアの使い分けが難しいとされてきた。使い分けという点から言えば、コソア 3 項が出現し得る領域⑤が特に複雑である。ソとアの使い分けのどんな部分が難しいのか、また、真に（つまりソとアで何をどんなふうに指すか）習得し得ている、と判断するにはどんな手続きが必要になるのか。今後、その点を検討する必要があると考える。

例えば [32] を多肢選択問題にしたとして、正しくアノが選ばれたとしよう。しかしそれだけでは、領域⑤のアが習得されていると判断するには不十分である。もしかしたら、[33] でもアノを選ぶかもしれないからである。

[32] ([26] に同じ)

僕は大阪では山田太郎という先生に教わったんだけど、君も {この/その/あの} 先生につくと、きっと何とも言えないユーモラスな人柄に魅せられるよ。

[33] ([24] に同じ)

ぼくは大阪にいるとき山田という先生に習ったんだが、君も {この/その/あの} 先生につきなさい。

つまり、領域⑤のアを習得していると判断するには、[32] でアを選び [33] でアを選んではいけないのである。問題文に混ぜるべきものは、金水・田窪 (1992) を参考にすれば、「命令や質問」のタイプと「対象への懐かしみ・思い入れや聞き手への非難など」を含意したタイプになるのか。[34] は非難の例で、これも領域⑤である。

[34] ([27] に同じ)

a: この本、ミラーという人が書いたそうなんです、どこの人ですか。

b: 君、{この/その/あの} 先生を知らないのか?!
しかし、この文には非難という含意があるからアを選択したのである、ということをはっきりさせるには、[35] のような別のテストも必要になる。

[35]

a: この本、ミラーという人が書いたそうなんです、どこの人ですか。

b: 君、あの先生を知らないのか?! {どこの人か知っているのは私ぐらいだろう。／勉強が足りないぞ。／今はフランスに住んでるって誰か言

っていたなあ。}

(吉本 1992: 115 を参考に筆者の作例)

一方で [32] ~ [35] のような文末表現能力も問われるレベルの問題文が、果たして初・中級者に適しているかどうか、という観点からの検討もしなければなるまい。今後は、上述の側面も考慮に入れた研究がなされることによって、第二言語習得におけるコソアの難易度や習得順序が正確に測定されることとその要因の究明が求められていくであろう。

尚、本章では多肢選択問題を例に論を進めてきたが、迫田 (2002) に「中間言語の 1 つの側面を見るだけでは、全体像を見ることが困難」であり「学習者の真の習得過程を追究するためには (中略) 量的研究とともに入念に質的研究をすることが必要である」(迫田 2002: 178) という指摘がある通り、研究手法に関しての検討も重要な課題である。しかしその辺りについての論述は別の機会に譲ろうと思う。

本稿の結びに当たり、このレビューと教育現場との連関を述べてみたい。

久野 (1973) の「共有知識であればア、共有知識でなければソを使う」とする文脈指示の基準はわかりやすく、特に初中級レベルの日本語教育の現場においては、効力のある説明であることに違いはないであろう。しかし日本語学・言語学の成果として、コソアが何をどのように指示しているか、その本質を捉えたものではない、という結論に行き着いたことは心に留めておくべきである。何となれば、ソとアの違いを先行詞に対する共有知識か否かという基準でのみ捉え続ける限り、学習者にはアがダイクシスであるという概念は習得されない危険性があるからである。枠組 C の領域④ (単 2003)、あるいはまた上垣 (1997) や迫田 (1996) でア系観念指示 (観念 CS 用法) の習得が遅れていた所以が示唆される。

ダイクシスと照応を統合した分析の枠組は、もともとは学習者のインタビュー発話を縦断的に調査するのに設定されたものであるが、今後、ある程度習得の進んだ、しかしコソアの使い分けに誤用が混じっているような学習者の理解を促進するのに、このように図式化されたものを有効に利用できないか、思案しているところである。

注

1. 「これ・それ・あれ・どれ」「ここ・そこ・あそこ・どこ」

「こんな・そんな・あんな・どんな」などの言葉は、整然とした体系を成しており、これら一群の単語に共通した機能は事物や状態を指し示すことにあるとして、品詞を超えて「こそあど」という名称でひとまとめにしたのは、佐久間鼎 (1936) である。「こそあど」のうち、ドは不定称であり、特定のものを指示しているわけではないので、指示詞の研究では通常コソアが対象となる。また、コソアは、「これ」「そこ」「あんな」などの語の一部なので指示詞と呼ぶのが一般的である。それに対し英語の this など語になっているものを本稿では指示語とする。

2. 参照した教科書は以下の通り。
 - ・ 海外技術者研修協会 (1990) 『新日本語の基礎 I 本冊 漢字かなまじり版』スリーエーネットワーク
 - ・ 海外技術者研修協会 (1992) 『新日本語の基礎 I 文法解説書 英語版』スリーエーネットワーク
 - ・ 国際学友会日本語学校 (2001) 『進学する人のための日本語初級』国際学友会
 - ・ 坂野永理・大野裕・坂根庸子・品川恭子 (1999) 『初級日本語 げんき』The Japan Times
 - ・ 文化外国語専門学校日本語課程 (2000) 『新文化初級日本語 I』凡人社
 - ・ Association for Japanese-Language Teaching (1995) *Japanese for busy people kana version*, Kodansha International.
 - ・ Mizutani, O. & Mizutani, N. (1977) *An introduction to modern Japanese*, The Japan Times.
 - ・ Nagatomo, K. (1995) *Talk Japanese Gambatte!*, Kodansha International.
 - ・ Tsukuba language group (1995) *Situational functional Japanese*, Bonjinsha.
3. 佐久間は『現代日本語の表現と語法』を1936年に上梓後、1951年に改訂版を出している。本稿では改訂版の復刊 (1983) を参照した。また、『日本語の特質』(1941) についても、本稿では復刊 (1995) を参照した。
4. 本稿では三上『現代語法新説』(1955) の復刊 (1972) を参照した。
5. 3つの様式のうち、ここで取り上げていないのは「時の代名詞 (キノウ、キョウ、アス)」に関する「直線的周期的」様式である。
6. この1文の表現は池上 (2000: 269) に拠っている。
7. 三上 (1955) 自身は、ヨーロッパ語に基づいた人称区分を日本語に当てはめるのは適当ではないと書いている。しかし、話し手と聞き手が対立している楕円の様式は、人称区分である。
8. 神尾 (1990)・Kamio (1997) も、コ・ソ・アを近・中・遠としてはいるが、氏の提唱する「情報のなわ張り理論 (the theory of territory of information)」の名が示す通り、人称区分の考え方をとっている。
9. 三上 (1955) は、[6] の例は話し手による独り言でも用いられるとしている。独り言の場合は、言うまでもなくコは「我」の領域である。
10. 久野によれば、[9] 3b でソが使われのは、b が山田に1回ぐらいしか会っておらず、あまり彼をよく知らないという気持ちが強い場合である。
11. 堀口 (1978a) では知覚指示は論じられていない。また堀口 (1978b) では知覚指示についての解説はあるが、普通は現場指示として処理されているとし、4種類に分けている。

12. 絶対指示は、「はなし手またはき手が存在していること自身が指示機能を担っているとみたほうがよい」(高橋1990: 8) という考え方をすれば、現場指示になるだろう。
13. 金水・田窪 (1992) やHoji et al (2003) では、独り言においてソは使われないとされる。
14. 田窪・金水 (1996)、Takubo & Kinsui (1997) では、それぞれD-領域 (D-domain)、I-領域 (I-domain)。
15. 金水・田窪は、ソの中距離性 (例: あわてるな 横断歩道はそこにある) は空間の指示に限定される傾向があることから、ソ本来の意義ではないとしているものの、「中距離のソが実際に使用を重ねる中で、ソに『中距離性』なるものが固着していく可能性までは否定しない」(1992: 188) と述べている。
16. 斉藤・久慈は「現場指示」を現在その場で話者と聴者が共有する知覚 (視・聴・嗅覚) 情報に基づく指示であることから「現前指示」と呼んだ。尚、現前指示の概念は正保 (1981) の対立型・融合型 (図5参照) に則っている。斉藤・久慈が調査対象とした指示の次元は、次の通り。

次元	コ	ソ	ア	ド
場所	ここ	そこ	あそこ	どこ
方角	こっち	そっち	あっち	どっち
もの	これ	それ	あれ	どれ
指定	この	その	あの	どの

17. 斉藤・久慈は、ア〜オの5領域が成り立つのは、話者としての立場においてであり、聴者の立場としては、指示自体が言語的文脈に含まれるため、エとオの2領域に限られる、とする。尚、ウの領域の例としては、5歳児が「ブロックを組み立てつつ、一人でくあれみたい」と発話し、自己の内的イメージと現前事象 (ブロック) を対比する (斉藤・久慈 1985: 30) 現前・文脈両指示の中間的性質の指示が挙げられている。
 18. Niimura & Hayashi (1996) では、日本人英語学習者による this・that・it の習得も調査している。そこでは17コマのストーリーになった漫画を用い、その中の指示語がクローズテストになっているのだが、英語話者を対象にしたコソア調査の方ではそのような絵は使われていない。Niimura & Hayashi に限らず、現場指示用法の調査で、非言語的手段でその場面を提示したものはなかった。しかし、クローズテストや多肢選択問題を用いて現場指示用法を調査するには、どのような場面かをきちんと提示する必要がある。
 19. 迫田 (1998) は、それまでの研究成果に新たな調査・分析結果を追加したものである。表5に載せるのは、新たに行われたものに限定する。
 20. 【表8】に挙げる先行研究の中には、筆者の調査が及んでいない次の2点も含まれている。
 - ・ 迫田久美子 (1991) 「日本語学習者による指示詞『コソア』の習得に関する研究」広島大学大学院修士論文
 - ・ 迫田久美子 (1992) 「日本語学習者による指示詞『コ・ソ・ア』の習得に関する研究」『平成3年度広島大学大学院教育学研究科修士論文抄』広島大学教育学研究科 169-172.
- 尚、安 (1996) が参照している金水 (1989) は、日本語学習者向けに金水敏・田窪行則・木村英樹が著わした『日本語文法セルフ・マスター・シリーズ4 指

示詞』(くろしお出版)である。

21. 観念指示用法にコミュニケーション・ストラテジーとして用いられるアレ(例: 広島へ来るとやっぱりあれですよねー、牡蠣が食べたくりますよねー。(迫田1992: 98))を併せ一用法としたものである。
22. 表11-Aの説明は、森塚(2001)からの引用であるが、もともと①②③④⑥は斉藤・久慈(1985)、⑤は田中(1981)の記述に則ったものである。
23. 最近では、松浦(2001)が高橋の観点から文脈指示のコソ・ソノ・アノを調査している。
24. Morizuka(2001)には、表11-Cと同様の領域別の説明はあるが、枠組Cは掲載されていない。
25. 中河は、領域⑥の一例として、パソコン教室のアドバイザーと男性利用者という設定で始めたロールプレイの冒頭で、利用者が言った「あの、これで帰るから。」のコレがそうであるとしている。しかし、直接的な用法でのコレやアレが指し得るものとして「話し手、聞き手のいる場面の出来事、状況、状態」が含まれるとした高橋・鈴木(1989: 18)の調査結果からも、中河の例示したコレは、枠組Bで言えば領域①になると筆者は考える。
26. 表11-C③の【例2】がtextual deixisの例に当たる。
27. 森田良行(1982)「指示詞の扱い方」『講座日本語教育』18, 早稲田大学語学研究所 22-37.

参考文献

- 安龍洙(1996)「韓国学習者の指示詞『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, 1-12.
- 安龍洙(1999)「韓国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—相対的現場指示の対立型の場合—」『言語科学論集』3, 東北大学文学部言語科学専攻 1-12.
- 庵功雄(1994a)「定性に関する一考察—定情報という概念について—」『現代日本語研究』1, 大阪大学文学部日本学現代日本語学講座 40-56.
- 庵功雄(1994b)「結束性の観点から見た文脈指示—文脈指示に対する一つの接近法」『日本学報』13, 大阪大学文学部日本学研究室 31-43.
- 庵功雄(1995a)「語彙の意味に基づく結束性について—名詞の項構造との関連から—」『現代日本語研究』2, 大阪大学現代日本語学講座 85-102.
- 庵功雄(1995b)「テキストの意味の付与について—文脈指示における『この』と『その』の使い分けを中心に」『日本学報』14, 大阪大学文学部日本学研究室 79-93.
- 庵功雄(1996)「指示と代用」『現代日本語研究』3, 大阪大学文学部現代日本語学講座 73-91.
- 庵功雄(1997)「『は』と『が』の選択に関わる一要因—一定情報名詞句のマーカーの選択要因との相関からの考察」『国語学』188, 134-124.

- 庵功雄(1998)「テキスト言語学の理論的枠組みに関する一考察」『一橋大学留学生センター紀要』創刊号, 33-52.
- 庵功雄(2002)「『この』と『その』の文脈指示用法再考」『一橋大学留学生センター紀要』5, 5-16.
- 池上嘉彦(2000)『「日本語論」への招待』講談社
- 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—」『九大留学生センター紀要』, 27-40.
- 岡村和江(1972)「代名詞とは何か」『品詞別日本文法講座 2名詞・代名詞』明治書院 80-121.
- 神尾昭雄(1990)『情報のなわ張り理論』大修館書店
- 金水敏・田窪行則(1990)「談話管理からみた日本語の指示詞」日本認知科学会『認知科学の発展3』講談社 85-115.
- 金水敏・田窪行則(1992)「日本語指示詞研究史からへ」金水敏・田窪行則編『日本語研究資料集[第1期第7巻] 指示詞』ひつじ書房 151-192.
- 金水敏・田窪行則編(1992)『日本語研究資料集[第1期第7巻] 指示詞』ひつじ書房
- 久慈洋子・斉藤こずゑ(1982)「子どもは世界をいかに構造化するか—deictic wordの獲得」『言語の社会性と習得』文化評論出版 221-244.
- 久野暉(1973)『日本文法研究』大修館書店
- 黒田成幸(1979)「(コ)・ソ・アについて」林栄一教授還暦記念論文集刊行委員会『英語と日本語と 林栄一教授還暦記念論文集』くろしお出版 41-59.
- 小林典子(2001)「誤用の隠れた原因—誤用の原因はいろいろなところに潜んでいる」野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林紀子著『日本語学習者の文法習得』大修館書店 63-81.
- 斉藤こずゑ・久慈洋子(1983)「母子相互作用における幼児の指示能力の発達—会話の基礎として」『國學院大學教育学研究室紀要』18, 39-55.
- 斉藤こずゑ・久慈洋子(1985)「ディスコース能力—指示能力」『会話能力の発達段階』昭和57.58.59年度科学研究費補助金特定研究(1) 研究成果報告書(課題番号59101005) 15-39.
- 酒井たか子(1988)「コソアの用法の研究—根本原則のキャンセル条件—(誤用研究中間報告)」『筑波大学留学生教育センター日本語論集』2, 筑波大学留学生センター 57-65.
- 阪田雪子(1971)「指示詞『コ・ソ・ア』の機能について」『東京外国語大学論集』21(金水敏・田窪行則編

- (1992)に再録 54-68.)
- 佐久間鼎 (1983)『現代日本語の表現と語法 復刊』くろしお出版
- 佐久間鼎 (1995)『日本語の特質 復刊』くろしお出版
- 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 (1997a)「中国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』創刊号, 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—』渓水社
- 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
- 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象研究—『コ・ソ・ア』と『이・유・저』との用法について—」『日本語教育』75, 136-152.
- 高橋太郎 (1956)『『場面』と『場』』『国語国文』25-9 京都大学文学部国語国文学科研究室 (金水敏・田窪行則編 (1992)に再録 38-46.)
- 高橋太郎 (1990)「指示語の性格」『日本語学』9, 4-21.
- 高橋太郎・鈴木美都代 (1989)「コソアド代名詞はどんなものをさしうるか—直接的な用法のばあい—」『研究報告集10』国立国語研究所 1-57.
- 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 日本認知科学会 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』国立国語研究所 1-50.
- 田中望 (1983)「日本語教育と談話の研究」『日本語教育指導参考書110談話の研究と教育 I』国立国語研究所 113-133.
- 単娜 (2003)「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 (未刊行)
- 堤良一 (1998)「文脈指示における『その/この』の言い換えについて—名詞が導入する変項に注目した一分析—」『日本語・日本文化研究』8 大阪外国語大学日本語講座 43-55.
- 堤良一 (2002)「文脈指示における指示詞の使い分けについて」『言語研究』122, 45-78.
- 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 (未刊行)
- 新村朋美 (1992)「指示詞の習得—日英語の指示詞習得の対照研究」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』4, 36-59.
- 袴田麻里 (1999)「教室内指導の有無とコ・ソ・ア現場指示用法の習得」『日本語教育学会春季大会予行集』149-154.
- 堀口和吉 (1978a)「指示詞『コ・ソ・ア』考」『論集日本文学・日本語 5現代』角川書店 137-158.
- 堀口和吉 (1978b)「指示語の表現性」『日本語・日本文学』8 大阪外国語大学 (金水敏・田窪行則編 (1992)に再録 74-90.)
- 堀口和吉 (1990)「指示詞コ・ソ・アの表現」『日本語学』9, 59-70.
- 松浦恵津子 (2002)「会話文における文脈指示のコ・ソ・ア」お茶の水女子大学大学院 博士学位論文
- 三上章 (1970)「コソアド抄」『文法小論集』くろしお出版 (金水敏・田窪行則編 (1992)に再録 35-37.)
- 三上章 (1972)『現代語法新説 復刊』くろしお出版
- 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 (未刊行)
- 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』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(課題番号 1287043), 115-129.
- 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—」『創価大学日本語日本文学』2, 11-27.
- 吉本啓 (1992)「日本語の指示詞コソアの体系」金水敏・田窪行則編『日本語研究資料集 [第 1 期第 7 卷] 指示詞』ひつじ書房 105-122.
- ワーサナー ウィラーパースック (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.
- Hoji, H. Kinsui, S. Takubo, Y. & Ueyama, A. (2003) The demonstratives in modern Japanese, In A. Li, & A. Simpson (Eds.), *Functional structure(s), Form and interpretation: Perspectives from East Asian languages*, London: Routledge, 97-128.
- Kamio, A. (1997) *Territory of information*, Amsterdam: John

- Benjamins Publishing Company.
- Lyons, J. (1979) Deixis and anaphora, In T. Myers (Ed.), *The development of conversation and discourse*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 88-103.
- Morizuka, C. (2001) The acquisition of Japanese demonstratives by learners in both classroom and natural settings: a longitudinal study in the framework of unifying deixis and anaphora, *Paper for JSAA Biennial Conference 2001*: Sydney, 220-222.
- 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.
- Takubo, Y. & Kinsui, S. (1997) Discourse management in terms of mental spaces, *Journal of Pragmatics*, 28, 741-758.
- Van Geenhoven, V. & Warner, N. (Eds.) (1999) Space, *Max-Planck-Institut für Psycholinguistik Annual Report*, Netherlands: Max Planck Institute for Psycholinguistics, 53-74.

もりづか ちえ/秀明大学
morizkao@mbm.nifty.com

An overview of studies in Japanese demonstratives *ko so a* and their L2 acquisition

MORIZUKA Chie

Abstract

This paper extensively reviews research in Japanese demonstratives in both linguistics and second language acquisition. It has been shown that learners of Japanese as a second/foreign language, including advanced learners, find it difficult to understand clearly the distinction among *ko so* and *a*, even when introduced at the very beginning. This paper focuses on the distinction between *ko so* and *a* and aims to discuss the descriptive methodology of learners' language output. One of the conclusions of the paper will be that although much has been learned from linguistic studies to date, those findings should be integrated into a fuller explanation of language acquisition.

【Keywords】 Japanese demonstratives *ko so a*, deixis, anaphora, deictic reference, anaphoric reference

(Shumei University)