

1. 研究動機

第二言語習得理論と実際の経験的観点から、学習環境は言語習得を左右する重要な変数であると見なされている(Kinginger 2009)。学習者は日本に留学する場合、日本語を学習する教室指導を受けられるばかりでなく、教室外では生の日本語に接触する機会もあり、教室指導と自然習得の両方の恩恵をあわせもつ第二言語環境(Japanese as Second Language: JSL)に置かれている。一方、学習者が母国で日本語を学習する場合(外国語環境: Japanese as Foreign Language: JFL)、教室外で自然な日本語に触れる機会や一般の日本人とコミュニケーションを図る機会が少なく、インプットとインターアクションの量と質が不足しているのが現状である。したがって、第二言語環境は外国語環境より言語習得を促進させると推測されるが、文法習得に関しては一貫した結論が得られず、更なる実証研究が待たれるという(Churchill & Dufon 2006)。

そこで、本研究は指示詞習得を例に、学習環境が文法習得に与える影響を検討していくこととする。

指示詞習得に着目するのは、①習得困難な項目である②第二言語環境の影響が期待されるという二つの理由からである。指示詞は空間を知覚する機能を持つことに加え、適確に文章をつなぎ、文章に結束性をもたらすのにも重要な役割を果たし、その習得には重要性がある。しかし、一見単純そうに見える指示詞であるが、ある言語の指示体系は一旦形成されるとなかなか修正されないため、母語の指示体系が既に確立された成人の学習者は上級者になっても下記のような誤用の繰り返しが目立ち、習得難度が高いと言われている(迫田1998;小山2003など)。

インタビューアー:進学の問題以外、他に先生に相談したことがありますか。

台湾人学生:これはあまりありません。

(筆者が収集した台湾人学習者の談話資料)

他方、第二言語環境の影響に関しては、語用論的知識は社会・文化的要因の作用を受けるので、その習得にJSLがJFLより秀でることが見出されている(Kasper & Schmidt 1996)。よって、語用論的機能を持つ文法項目に第二言語環境の影響が現れることが推察されるだろう。指示詞を正しく理解し使用するためには、指示詞を含む発話のみならず、その文が用いられた文脈や談話現場、話し手と聞き手の物理的・心理的關係や共有知識の有無など、文構造以上の広範囲の情報を処理しなければならないため、指示詞はとりわけ文脈との関わりを鮮明に映し出すものである(宋1991)。以上より、指示詞は語用論的機能を帯び、第二言語環境の影響を捉える上で適切な研究素材であると考ええる。

2. 先行研究と研究課題

2.1 外国語習得と第二言語習得

文法項目の習得に着目し、JFL より JSL の方が文法習得が促進されると報告している研究として、文法テストを課し中上級の中国語を母語とする台湾人学習者の「ている・ていた」の習得を見た許(1997,2002)、文産出テストによる日本語学習者(主に英語話者)の「視点・間接受身・てしまう」の習得を調査した田中(1997)、漫画のオーラル・ナレーションを調査方法として、上級の韓国人学習者を対象に「視点」の置き方を分析した徐(2002)などが挙げられる。一方、稲葉(1991)では、「と・ば・たら・なら」の条件文を調査した結果、初中級の英語を母語とする JSL と JFL には違いが見られなかったという結果が示された。

なぜ第二言語学習者は外国語学習者より文法習得に優位性が見られるとは限らないのか。この点に関しては、語用論的知識の習得研究が参考になると思われる。語用論的知識の習得研究では、全体的に第二言語環境の外国語環境に対する優位性が見出されるが、項目により学習環境からの影響が異なってくるのが指摘されている(Taguchi 2008)。例えば、間接表現を研究した Taguchi(2008)では、使い方が慣用的である間接的断り(indirect refusal)においては第二言語学習者が外国語学習者より得点が高く有意差が示されたにもかかわらず、述べ方は多様で言語形式と意味の関連性に気づきにくい間接的意見(indirect opinion)においては有意差が見られなかった。つまり、第二言語環境であるからといって、語用論的知識のすべての側面における習得が着実に進むとは言えないということである。語用論習得に関するこのような結果は、文法習得においても項目の違いが大きく関わっている可能性を示唆するものである。実際、類似した傾向が前出の田中(1997)に示されている。田中(1997)は、JSL での「視点」と「間接受身」より「てしまう」の伸びが特に著しいこと、JFL での「複文の接続形」習得は JSL と遜色ないという結果を報告している。以上より、文法項目によって学習環境が文法習得に与える影響が違ってくる可能性が示唆される。しかしながら、上述した文法項目がそれぞれの特徴、意味や構造が異なり、同一のレベルで比較するのが難しい。よって、文法項目と学習環境の影響との関係については、まだ適切な解答が得られず、更なる実証研究が必要とされている。

文法項目の相違以外に、言語能力も学習環境の影響を説明する要因の一つとして挙げられる。Brecht, Davidson & Ginsberg (1995)は、英語母語話者のロシア語学習者 658 名を対象に留学前後の言語習得の結果を比較してみた結果、第二言語環境で学習する際、目標言語に関する文法知識が多く読解能力が高い学習者の方が、文法知識が少なく読解能力が低い学習者より、目標言語能力が向上しやすい、という興味深い内容を報告している。この研究結果により、目標言語能力の高低によって第二言語環境が学習者に与える影響の度合いが異なり、目標言語能力が高い学習者は目標言語能力が低い学習者より第二言語環境の優勢が見出せるという仮説が導き出されたと考えられる。この仮説に従い、研究対象者の

言語能力によって上記の先行研究を再考し比較すると、中上級あるいは上級学習者を対象とした許(1997,2002)と徐(2002)では、JSL が JFL より習得が伸びたと報告している一方、初中級学習者を調査した稲葉(1991)では JSL と JFL との差異が見られないという結果が得られている。確かに各研究対象者の目標言語能力の判断基準には在籍クラス、穴埋めテストなどのばらつきがあり、単純な比較はできないものの、参考資料として概ね仮説に一致した傾向が見られる。しかし、初級レベルの JSL 学習者でも「てしまう」の習得は JFL 学習者より進むという田中(1997)の研究報告があるように、学習者の目標言語能力が低くても第二言語環境の影響が有利に働く場合がある。これは学習環境の影響を検討する際、目標言語能力の高低だけでは説明しきれない側面があり、文法項目の特徴も合わせて考慮する必要があることを示唆している。

2.2 指示詞の習得研究

指示詞は発話現場に存在する事物を指す現場指示と、指示対象が言語的文脈及び記憶の中で存在する非現場指示に分けられる。例文は以下の通りである。

【現場指示】

(A、B両者の手元にある一つの人形を指しながら)

A: これは誰の人形ですか。

B: これは妹の人形です。 (宋 1991: 140)

【非現場指示】

A: きのう金君にあった。あの人は随分変わった人だね。

B: あいつは変人ですよ。 (宋 1991: 145)

では、現場指示と非現場指示の習得難度は同様であるのだろうか。幼児の指示能力は、指示対象が物理的に知覚できる現場指示から抽象的な非現場指示へと発達を見せると報告されている(斉藤・久慈 1985)。現場指示が比較的易しく習得されることは、成人日本語学習者を対象とした研究でも指摘されている(迫田 1998)。このように、母語習得においても、第二言語習得においても、認知的に易しいものから難しいものへと習得が進むことが見出される。また、現場指示は入門時に体系的に教えられるのに対して、非現場指示は大概学習項目として未確立である(宋 1999)。以上の点から、第二言語環境においても現場指示より非現場指示の習得が困難であり、指示用法により学習環境の影響の出方が異なることは容易に予想されうる。

以上の予想の正当性を裏付けるものに孫(2008a, 2008b)がある。孫(2008a, 2008b)では、同一の研究対象者に文法テストで現場指示(孫 2008a)と非現場指示(孫 2008b)の調査をした結果、現場指示では日本語能力の高低を問わず JSL が

JFLより得点が高いが、非現場指示では上位にのみJSLのJFLに対する優位性があることを明らかにした。このことから、指示用法の相違と目標言語能力のレベルが学習環境からの影響と大きく関わる可能性が予測される。

しかし、孫(2008a, 2008b)は各指示用法におけるJSLとJFLの比較にとどまり、全体的にどんな指示用法が習得容易なのか、習得困難なのか、また、それは学習環境と日本語能力によって異なるのか、未解明のままである。習得されやすい現場指示でも、習得難度が高い用法がある一方(安 2000)、習得されにくい非現場指示もすべての用法が困難というわけではない(林 2007)。指示用法の習得難度と、それと学習環境及び日本語能力との関連を解明することで、より豊かな教育指導が可能になると考えられる。

また、研究方法にも問題が残されている。孫(2008a, 2008b)の調査方法は以下のように、文章を読ませて発話現場の状況を想定させる問題文を用いた質問紙調査であったため、学習者が発話場面の状況を正しく理解せずに回答していた可能性が否めない。

(AはBの背中を搔いている)

A:痒いのはここ、そこ、あそこ ですか。B:いや、そこじゃない。もっと下。

問題文を正しく理解させるためには、実際の発話場面をイラストで視覚的に示し、場面理解に誤解がないように工夫する必要がある。

2.3 研究課題

以上の問題意識を踏まえると、本研究の研究課題は以下の2点である。

- (1)指示用法の習得難度は学習環境と日本語能力によって異なるか。
- (2)学習環境が指示詞の習得に与える影響は、指示用法と日本語能力によって異なるか。

そして、孫(2008a, 2008b)の調査方法を改善し、迫田(1998)に倣い、以下のように問題文と共にその発話場面を示す絵を付加した質問紙を利用することとした。それにより信頼性が高い結果を示すことができると考える。

5. 病院で

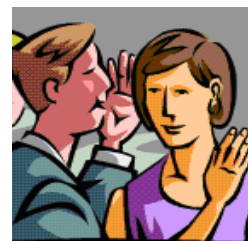
医者:(患者の背中を押さえながら)

ここ、そこ、あそこ 痛みますか。

患者:ここ、そこ、あそこ はそれほど
もありません。



6. これ、それ、あれ 誰にも言わな
いでください。実は僕、前の期末
試験でカンニングした。(カンニン
グする:作弊)



3. 研究方法

3.1 調査手続き

調査は、まず対象者の日本語能力を測定するために、SPOT¹を実施した。その後、指示詞の質問紙調査を行った。質問紙調査の分析に当たっては、SPOT の得点が60点満点中20点以下の対象者を除外した。それは、日本語能力がある水準に達していなければ、調査に使用される語彙と文型の理解が困難であると判断したからである。

3.2 研究対象者

JSL: 日本留学後、本格的に日本語学習を開始した台湾人日本語学習者 132名²で、日本語学習歴は10ヶ月～3年、年齢は20～30代である。Collentine(2004)は、学習している言語が日常的に使われる環境にいる第二言語学習者とそうでない外国語学習者における最も大きな相違は、教室外における母語話者とのやりとりの有無であると述べている。しかし、必ずしも全ての第二言語学習者に教室外で母語話者との会話の機会があるとは限らず、その機会の有無が言語習得の効果に影響する可能性がある(Wilkinson 1998)。そのため、本調査では「日本語教師以外に、普段よくコミュニケーションしている日本人がいない」と回答した31名を分析対象から省いた。また、回答に欠損値のある4名も除外した。その結果、最終的な分析対象は97名となった。JSLの教室場面では、教師は主に日本語母語話者

¹ 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、「どうぞよろ()く」の如く、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。複数のバージョンがあり、本研究は質問項目の難易度が一番広いDEバージョンを採用した。

² JSL学習者は①東京日本語教育センター(国際学友会日本語学校)、②東京国際大学附属日本語学校、③文化外国語専門学校、④拓殖大学留学生別科、⑤麗澤大学留学生別科、⑥東京日本語学校(長沼スクール)の6つの教育機関から得た。

で、教室内の言語は日本語を中心とする。調査は2009年1月から3月まで、研究対象者の放課後の時間を使って行った。

JFL:台湾の大学で日本語を専攻する2年生～4年生の学生で、調査実施時点での日本語学習歴は1年半～3年半、年齢は20歳前後、日本に留学、「遊学」³などで長期滞在した経験がない246名⁴である。そのうち、回答が不完全な対象者、及びSPOT得点が20点以下の対象者を除いた結果、分析対象は189名となった。JFLの教室では、教師は日本語母語話者と中国語母語話者の両者で、教室内の言語は日本語と中国語である。調査は2009年2月上旬から下旬まで、研究対象者の日本語の授業の担当教師と相談して、研究対象者の休憩時間あるいは放課後の時間を用いて実施した。

日本語能力はJSLのSPOT得点の中央値(38点)を境に上位・下位に二分した。その結果、JSL下位48名(男12・女36)、JFL下位108名(男21・女87)、JSL上位49名(男14・女35)、JFL上位81名(男18・女63)となった。全体、下位(初級後半～中級)、上位(中級後半～上級)それぞれのSPOT得点についてt検定を行った結果、JSL下位とJFL下位、JSL上位とJFL上位、JSL全体とJFL全体のすべてにおいて群間に有意な差は見られず($t(154)=1.36, n.s.$; $t(128)=0.65, n.s.$; $t(284)=0.70, n.s.$)、両群の日本語能力は同等のレベルであると仮定できる。以上の内容を表1にまとめる。

表1 JSL・JFL学習者のSPOT得点(満点60点)と日本語学習歴

	人数(性別の内訳)	最大値	最小値	平均値	標準偏差
JSL 下位	48 (男 12・女 36)	38	20	30.02	6.10
JFL 下位	108 (男 21・女 87)	38	20	31.31	5.15
JSL 上位	49 (男 14・女 35)	60	39	48.59	5.05
JFL 上位	81 (男 18・女 63)	59	39	48.09	6.58
JSL 全体	97 (男 26・女 71)	60	20	39.40	10.87
JFL 全体	189 (男 39・女 150)	59	20	38.50	10.14

3.3 質問紙の内容

1、指示詞三肢選択問題

指示詞の三肢選択問題の作成については、現場指示と非現場指示を含め、指示詞の全体を見通せる宋(1991)の枠組み⁵を援用し、先行研究で用いられた調査

³遊学とは、語学学校などの教育機関で勉強する短期留学の一種である。期間は通常で2週間から半年までである。

⁴ JFL学習者は①台湾大学、②東呉大学、③文化大学の3つの教育機関から得た。

⁵「相対的現場指示の融合型のソ」と「独立的話題指示のコとソ」には使い方にゆれがあるため、除外した。

文、小説、漫画などから指示詞が使われている文を抽出した。宋(1991)の枠組みにおける各指示用法の定義、例文と中国語との対応は、表 2 の通りである。なお、それぞれの指示用法とそれに使用可能な指示詞をまとめると、「独立的現場指示のコ」、「独立的現場指示のア」、「相対的現場指示の融合型のコ」、「相対的現場指示の融合型のア」、「相対的現場指示の対立型のコ」、「相対的現場指示の対立型のソ」、「独立的話題指示のア」、「相対的話題指示のソ」、「相対的話題指示のア」、「単純照応指示のコ」、「単純照応指示のソ」となるが、記述の便宜のために、表と図では「独現コ」、「独現ア」、「融コ」、「融ア」、「対コ」、「対ソ」、「独ア」、「相ソ」、「相ア」、「単コ」、「単ソ」と略することにする。

問題文の取舍選択については、日本語母語話者が複数回答可能な問題文は正誤の判断が難しくなるため、日本語母語話者 27 名⁶に予備調査を実施し、複数回答可能な問題文を削除した。学習者の負担と調査の効率を考慮し、現場指示は 20 問、非現場指示は 15 問を設けた。各問題文は無作為に配置して質問紙を作成した。問題文の内容を対象者に正確に理解させるため、全ての問題文にイラストを付した。また、難しいと推定される単語にも中国語訳を付け加え、分からない語彙は自由に調査者に質問するよう指示した。回答時間には制限を設けなかった。

表 2 宋(1991: 139)の枠組み(筆者の加筆)⁷

指示用法	場の状況	指示詞	例文	中国語
独立的現場指示	相手(聞き手)がいない。	独現コ (3 問)	(玄関の前にある箱を触りながら、一人でつぶやく) <u>これ</u> は何だ。	這
		独現ア (3 問)	(空を飛んでいる鳥を見上げながら、一人でつぶやく) 僕も <u>あの</u> 鳥のように飛ぶことができれば…	這、那
相対的現場指示の融合型	話し手と聞き手が我々意識を持つ	融コ (4 問)	(A、B 両者の手元にある一つの人形を指しながら) A: <u>これ</u> は誰の人形ですか。 B: <u>これ</u> は妹の人形です。	這
		融ア (4 問)	(空に飛んでいる飛行機を指しながら) 子: <u>あれ</u> が飛行機なの。 母: そうよ、 <u>あれ</u> が飛行機だよ。	這、那

⁶日本人成人における指示詞の使用傾向を捉えるため、偏りなく各年齢層の日本人成人を対象者として調査を実施した。日本語母語話者の年齢と性別は以下の通りである。男性は 20 代 3 名、30 代 2 名、40 代 2 名、50 代 2 名で、女性は 20 代 6 名、30 代 7 名、40 代 2 名、50 代 3 名である。

⁷ 指示詞、例文と中国語の部分は筆者の加筆である。

相對的現場指示 對立型	話し手と聞き手が対立意識を持つ	対コ (3問)	(講演中講師が一冊の本を聴衆に見せながら) 講師: <u>この</u> 本を見ると総べてのことが分かります。 聴衆中の一人: 先生、その本いくらですか。	這
		対ソ (3問)	(講演中講師が一冊の本を聴衆に見せながら) 講師: この本を見ると総べてのことが分かります。 聴衆中の一人: 先生、 <u>その</u> 本いくらですか。	這、那
獨立的話題指示	自分の觀念の中に浮かべている話題性のある素材を指示する	独ア (3問)	(昨日食べたフランス料理の味が忘れられなくて) <u>あの</u> 料理は本当においしかったなあ。	這、那
相對的話題指示	自分か相手の表現内容にある、話題性のある経験素材を指示する	相ソ (3問)	A:今朝李一星という人に会いましたが、 <u>その人</u> ご存知ですか。 B:いいえ、 <u>その人</u> 、知りません。	這、那
		相ア (3問)	A:昨日金君にあった。 <u>あの</u> 人は随分変わった人だね。 B: <u>あいつ</u> は変人ですよ。	這、那
單純照応指示	自分の経験記憶が関わらない文脈の言語的なある素材を指示する	単コ (3問)	<u>これ</u> はだれにも言わないでほしいのですが、私は実は猫が怖いです。	這
		単ソ (3問)	受付に誰かがいたら、 <u>その人</u> に渡してください。	這、那

(各指示用法の詳細な定義は宋(1991)を参照)

2、自由記述

質問項目以外に、何を基準に指示詞を使い分けたか、習得困難点は何かなどについて、学習者に書いてもらった。

3、フェイスシート

学習者の置かれている学習環境を把握するため、日本語学習機関、日本語教科書、学習年数、滞在年数、頻繁にインターアクションする日本人の有無などについてフェイスシートを作成し回答を得た。

3.4 分析資料と分析手法

分析資料は、学習者が回答した指示詞文法テストの中で正用に1点を与え、各指示用法別に集計したものである。各指示用法の項目数が異なるため、指示用法ごとに、正用数を項目数で割った平均値を求め、100点満点化した。

分析手法としては、研究課題①では、JSLとJFLの指示用法の得点の順位を比較するために、日本語能力を上位と下位に分けて、JSLとJFLの指示用法の得点順位をケンドールの順位相関係数で調べる。また、各指示用法の難度について、JSL下位、JSL上位、JFL下位、JFL上位ごとに、指示用法を独立変数、各指示用法得点を従属変数とする、被験者内要因の一元配置分散分析を行う。研究課題②では、各指示用法における学習環境の影響を検討するために、独立変数を学習環境(JSL・JFL)と日本語能力(下位・上位)、従属変数を各指示用法の正用得点とする2要因2水準の分散分析を行った。

4. 研究結果

4.1 研究課題①:指示用法の習得難度は学習環境と日本語能力によって異なるか

JSL・JFLそれぞれの上位・下位ごとに、得点を高い指示用法から低い指示用法へと並べると、JSL上位・JSL下位・JFL上位・JFL下位のどのグループにおいても、得点が一番高いのは「独立的現場指示のコ」(JSL下位 90.27、JSL上位 91.84、JFL下位 86.42、JFL上位 90.53)である。また、「相対的現場指示の対立型のコ」(JSL下位 88.89、JSL上位 91.84、JFL下位 85.80、JFL上位 89.30)と、「相対的現場指示の融合型のコ」(JSL下位 89.06、JSL上位 91.84、JFL下位 70.37、JFL上位 86.73)で得点が高い。他方、得点が最も低いのは「独立的話題指示のア」(JSL下位 45.14、JSL上位 63.27、JFL下位 44.75、JFL上位 43.20)である。なお、指示用法の得点の差について、JSL下位は45.13、JSL上位は28.57、JFL下位は41.67、JFL上位は47.33である。JSL上位以外、全てのグループの得点の差は40以上であることから、各指示用法の習得難度に格差が存在することが考えられる。

得点順位に関しては、多少ずれがあっても、どのグループも「独立的現場指示のコ」、「相対的現場指示の融合型のコ」と「相対的現場指示の対立型のコ」が順位1～3を、「独立的話題指示のア」、「相対的現場指示の融合型のア」、「相対的現場指示の対立型のソ」、「単純照応指示のコ」と「単純照応指示のソ」が順位4～8を、「独立的話題指示のア」、「相対的話題指示のソ」、「相対的話題指示のア」が順位9～11を占めている。そして、日本語能力別にJSL学習者とJFL学習者の得点順位(accuracy order)をケンドールの順位相関係数(Kendall's rank correlation coefficient)で調べた結果、有意な相関が見られた(上位: $\tau = 0.79$, $p < .01$; 下位: $\tau = 0.84$, $p < .01$)。このことから、多少順位が異なっても、JSL学習者とJFL学習者の指示用法の得点順位はかなりの確率で類似していることがわかっ

た。

次に、どの指示用法が学習者にとって難しいのかを明らかにするために、JSL 下位、JSL 上位、JFL 下位、JFL 上位のそれぞれの指示用法の得点について、被験者内要因の一元配置の分散分析を行ったところ、どのグループも指示用法の主効果は有意であることがわかった(JSL 下位: $F(10, 470) = 32.57, p < .01$; JSL 上位: $F(10, 480) = 17.08, p < .01$; JFL 下位: $F(10, 1070) = 30.01, p < .01$; JFL 上位: $F(10, 800) = 44.08, p < .01$)。各指示用法の習得難度が異なることが示される。また、この11個の指示用法の得点が、統計的に互いにどのような関係になっているのかを調べるために、JSL 下位、JSL 上位、JFL 下位、JFL 上位ごとに Bonferroni 法⁸による多重比較を行った。

その結果、JSL 下位では、すべての現場指示の得点が非現場指示より有意に高かった。また、「単純照応指示のコ」と「単純照応指示のソ」と有意差がなく、「単純照応指示のソ」の得点が「独立的話題指示のア」と「相対的話題指示」より有意に高かった。この結果から、JSL 下位にとっての指示用法の習得難度は、現場指示が難度Ⅰ、「単純照応指示」が難度Ⅱ、「独立的話題指示のア」と「相対的話題指示」が難度Ⅲという3段階に分けられた。

JSL 上位では、全ての現場指示用法と「単純照応指示のコ」の得点が、「独立的話題指示のア」と「相対的話題指示」より有意に高かった。また、「単純照応指示のソ」の得点が、全ての現場指示用法と「単純照応指示のコ」と有意差がなかった。このことを踏まえて、JSL 上位にとっての指示用法の習得難度は、現場指示用法と「単純照応指示」が難度Ⅰ、「単純照応指示」以外の非現場指示用法が難度Ⅱ、という2段階に分けられる。

JFL 下位では、「独立的現場指示のコ」と「相対的現場指示の対立型のコ」の得点がそれ以外の指示用法より有意に高かった。また、「相対的現場指示の融合型」、「独立的現場指示のア」、「相対的現場指示の対立型のソ」と「単純照応指示」の得点が「独立的話題指示のア」と「相対的話題指示」より高かった。これにより、「独立的現場指示のコ」と「相対的現場指示の対立型のコ」は難度Ⅰ、「相対的現場指示の融合型」、「独立的現場指示のア」、「相対的現場指示の対立型のソ」と「単純照応指示」は難度Ⅱ、「独立的話題指示のア」と「相対的話題指示」は難度Ⅲという3つの階層が浮き彫りにされた。

JFL 上位では、「独立的現場指示のア」と「相対的現場指示の対立型のソ」以外、現場指示用法の得点が非現場指示用法より有意に高かった。また、「独立的現場指示のア」、「相対的現場指示の対立型のソ」と「単純照応指示」の得点が、「独立的話題指示のア」と「相対的話題指示」より高かった。以上から、JFL 上位に

⁸ Tukey の HSD 法による多重比較が最もよく使われているが、被験者内要因の場合、Tukey の HSD 法による多重比較を使わず、Bonferroni 法による多重比較を利用する(竹原 2008)。

とって、「独立的現場指示のコ」、「相対的現場指示の融合型のコ」、「相対的現場指示の融合型のア」と「相対的現場指示の対立型のコ」は難度Ⅰ、「独立的現場指示のア」と「相対的現場指示の対立型のソ」と「単純照応指示」は難度Ⅱ、「独立的話題指示のア」と「相対的話題指示」は難度Ⅲという3段階に分けられた。

以上のことをまとめると、表3と図1のような結果が示される。

表3 各指示用法の得点順位と習得難度

グループ 指示用法		JSL 下位		JSL 上位		JFL 下位		JFL 上位	
		順位	難度	順位	難度	順位	難度	順位	難度
現場指示	独現コ	1(90.27)	難度Ⅰ	1(91.84)	難度Ⅰ	1(86.42)	難度Ⅰ	1(90.53)	難度Ⅰ
	対コ	3(88.89)		1(91.84)		2(85.80)		3(86.73)	
	融コ	2(89.06)		1(91.84)		3(70.37)		2(89.30)	
	融ア	4(81.25)		5(82.65)		5(67.13)		4(80.25)	
	独現ア	5(78.74)		7(80.95)		4(68.52)		5(72.02)	
	対ソ	6(77.83)		6(81.63)		7(59.57)		8(65.02)	
非現場指示	単コ	8(59.72)	難度Ⅱ	4(85.71)	難度Ⅱ	6(62.03)	難度Ⅱ	6(70.78)	難度Ⅱ
	単ソ	7(62.50)		8(78.91)		7(59.57)		7(65.43)	
	相ソ	9(50.00)	難度Ⅲ	9(74.83)	難度Ⅲ	9(49.38)	難度Ⅲ	10(49.79)	難度Ⅲ
	相ア	10(49.31)		10(70.75)		10(48.46)		9(50.21)	
	独ア	11(45.14)		11(63.27)		11(44.75)		11(43.20)	

(括弧には得点)

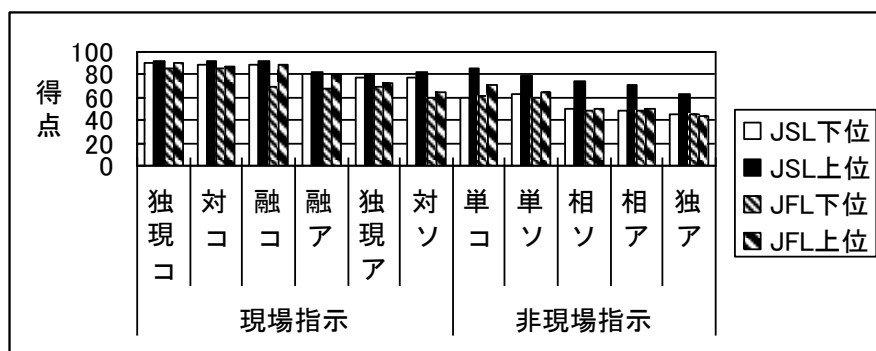


図1 各指示用法の得点

上記の結果において注目を要するのは、次の4点である。

第一に、多少ずれがあるものの、学習環境を問わず、指示用法の得点順位が似通っており、共通する正確度順序があると示唆される。

第二に、どのグループにおいても「独立的現場指示のコ」が一番得点が高く、「独立的話題指示のア」が一番得点が高いことは注目に値する。つまり、学習環境、日本語能力に関わらず、習得が容易なのは「独立的現場指示のコ」であり、習得困難なのは「独立的話題指示のア」である。また、概して現場指示の得点が非現場指示の得点より高い。

第三に、どのグループも「相対的現場指示の融合型のア」、「独立的現場指示のア」と「相対的現場指示の対立型のソ」の得点が現場指示の中で低く、習得困難の現場指示用法である一方、「単純照応指示」が「独立的話題指示のア」と「相対的話題指示」より得点が高く、習得容易の非現場指示用法であると考えられる。

第四に、指示用法の習得難度の階層については、JSL 上位は2段階である一方、JSL 下位、JFL 下位と JFL 上位共に3段階である。これより、豊富なインプットに接する目標言語圏に置かれて日本語能力が高くなるにつれ、習得難度の階層が段々と消えていくということが言えよう。

以上、JSL 下位、JSL 上位、JFL 下位、JFL 上位それぞれの指示用法の得点順位と、習得されやすい・習得されにくい指示用法を述べ、全体的な傾向を示した。研究課題①「指示用法の習得難度は学習環境と日本語能力によって異なるか」については、学習環境と日本語能力は指示用法の得点順位に影響されず、習得容易と習得困難の指示用法が変わらないが、習得難度に影響を与えると結論付けることができるだろう。次節では各指示用法別に学習環境の影響を見ていく。

表4 平均正用数の記述統計

		JSL		JFL	
		下位	上位	下位	上位
現場	M	16.88 (84.40)	17.37 (86.85)	14.51 (72.55)	16.19 (80.95)
	SD	2.65	2.37	3.42	2.79
非現場	M	8.00 (53.33)	11.20 (74.66)	7.93 (52.86)	8.38 (55.86)
	SD	1.91	2.67	2.18	1.99

(M: 平均値、SD: 標準偏差、括弧には得点)

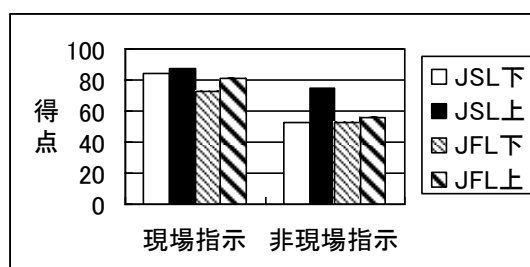


図 2 現場と非現場指示の得点

表 4 と図 2 に示したように、成績は得点の高低で並べると、現場指示においては、JSL 上位 > JSL 下位 > JFL 上位 > JFL 下位、非現場指示においては、JSL 上位 > JFL 上位 > JSL 下位 > JFL 下位、という順番となる。興味深いのは、①現場指示と非現場指示と共に、JSL 上位の成績が一番高く、JFL 下位が一番低い②現場指示では、JSL は JFL より高い成績を呈し、日本語能力が低い JSL 下位でさえ日本語能力が高い JFL 上位よりいい成績である③非現場指示では、JSL 上位以外、JSL 下位、JFL 上位と JFL 下位共に成績は 60 点未満、という 3 点である。

続いて、以上の数値は統計的に有意差があるかどうかを確認するために、指示用法別に 2 要因の学習環境と日本語能力を要因とする分散分析を繰り返した。現場指示では、学習環境($F(1, 282) = 17.54, p < .01$)の主効果は有意であったため、日本語能力を問わず JSL は JFL より現場指示の正用が多いという結果となった。第二言語環境で勉強することで現場指示の習得に好影響が見られることが示された。

非現場指示の場合では学習環境 × 日本語能力の交互作用($F(1, 282) = 19.22, p < .01$)が有意であった。そこで、日本語能力別に学習環境の単純主効果を分析した結果、下位の学習者においては、JSL と JFL の間に有意差が見られなかったが($F(1, 154) = 0.40, n.s.$)、上位の学習者においては、学習環境の主効果が見られ($F(1, 128) = 35.43, p < .01$)、JSL は JFL より非現場指示の習得が進んでいるという結果となった。このことから、ある一定の習得レベルに達した後、初めて JSL の優位性が表出すると言える。

以上のことから、日本語能力の高低に関係なく、現場指示では JSL は JFL より正用が多かったのに対して、非現場指示では上位のみに JSL の優位性が見出され、概ね孫(2008a, 2008b)を支持した結果となった。これらの結果から、指示用法と日本語能力によって、学習環境の指示詞習得への関与の仕方は異なると解釈できるのではないだろうか。

次に、各指示用法に関しても統計検定を行った。その結果、中国語との対応関係が一致する「独立的現場指示のコ」($F(1, 282) = 1.03, n.s.$)及び「相対的現場指示の対立型のコ」($F(1, 282) = 1.25, n.s.$)は JSL と JFL と共に 85 点以上に達し、学

習環境の主効果が有意ではなかった。つまり、この二つの指示用法においては学習環境の相違がなく習得が順調に進むことがわかった。この二つの現場指示用法を除き、他の現場指示用法は学習環境の主効果が見られたため(「相対的現場指示の融合型のコ」($F(1, 282) = 12.05, p < .01$)、「相対的現場指示の融合型のア」($F(1, 282) = 4.12, p < .05$)、「独立的現場指示のア」($F(1, 282) = 4.19, p < .05$)、「相対的現場指示の対立型のソ」($F(1, 282) = 18.99, p < .01$))、学習環境の違いにより、「独立的現場指示のコ」と「相対的現場指示の対立型のコ」を除外した現場指示用法の習得に相違が生じ、JSL は JFL より習得が進むことが明らかにされた。

非現場指示用法の場合は全ての交互作用が有意であるため(「単純照応指示のコ」($F(1, 282) = 6.76, p < .01$)、「単純照応指示のソ」($F(1, 282) = 6.57, p < .01$)、「相対的話題指示のソ」($F(1, 282) = 7.19, p < .01$)、「相対的話題指示のア」($F(1, 282) = 6.75, p < .01$)、「独立的話題指示のア」($F(1, 282) = 4.13, p < .05$))、引き続き日本語能力別に各非現場指示用法の学習環境の単純効果を検定した。結果、下位の学習者においては、JSL と JFL の間に有意差が見られなかったが(「単純照応指示のコ」($F(1, 154) = 0.49, n.s.$)、「単純照応指示のソ」($F(1, 154) = 0.48, n.s.$)、「相対的話題指示のソ」($F(1, 154) = 0.12, n.s.$)、「相対的話題指示のア」($F(1, 154) = 0.13, n.s.$)、「独立的話題指示のア」($F(1, 154) = 0.06, n.s.$))、上位の学習者においては、学習環境の主効果が見られ(「単純照応指示のコ」($F(1, 128) = 3.24, p < .01$)、「単純照応指示のソ」($F(1, 128) = 2.34, p < .05$)、「相対的話題指示のソ」($F(1, 128) = 3.72, p < .01$)、「相対的話題指示のア」($F(1, 128) = 3.75, p < .01$)、「独立的話題指示のア」($F(1, 128) = 2.75, p < .01$))、上位のみ JSL は JFL より非現場指示の習得が進んでいる。

以上のことから、学習環境が指示用法に及ぼす影響について整理すると、①学習環境の影響が見られず、JSL・JFL に関わらず習得される「独立的現場指示のコ」及び「相対的現場指示の対立型のコ」、②学習環境の影響が見られ、JSL は JFL より習得が進んでいる「相対的現場指示の融合型のコ」、「相対的現場指示の融合型のア」、「独立的現場指示のア」、「相対的現場指示の対立型のソ」、③上位のみ学習環境の影響が見られる非現場指示、という三つの結果に分けられる。

以上、研究課題②「学習環境が指示詞の習得に与える影響は、指示用法と日本語能力によって異なるか」については、答えは「是」と言えよう。次節では、この結果について指示用法の違いと学習環境の影響、かつ日本語能力の差と学習環境の影響という二つの側面から考察していく。

5. 考察

本節では研究課題に沿って、考察していく。学習環境が指示詞習得に与える影響をより明確に把握するため、研究課題 2 について①指示用法の違いと学習環境の影響②日本語能力の差と学習環境の影響、という 2 点から考察する。また、

対象者が書いた自由記述から、指示詞の使用基準、習得困難点に対する気づきを抜粋し、併せて考察する。最後に、これらの考察を基に学習環境はどのような学習者、どのような指示用法に影響を与えるのかについて突き止める。

5.1 研究課題①: 指示用法の習得難度は学習環境と日本語能力によって異なるか

日本語能力の上位と下位に分けて、JSL と JFL 両群の指示用法の得点順位を比較すると、両群の得点順位がかなり合致していることが示された。本研究のみならず、他に第二言語環境と外国語環境とで文法項目の得点順位が近似していることを例証しているものには、「ている」・「ていた」の習得を見た許(1997, 2002)、「過去形のテンス・アスペクト」の習得を調査した Howard(2001)と形態素の習得を検討した Pica(1983)もある。以上の研究を通して指摘できることは、JSLとJFLという学習環境の違いに関わらず、文法項目の共通する正確度の順位が見られるということである。

次に、各指示用法の得点を検討すると、JFL 下位の「相対的現場指示の対立型のソ」を除き、全ての現場指示用法は60点以上の得点を示し、殊にJSL上位は80点を越えている。これは、「現場指示について学校の授業を通して勉強したことがあるため、あまり問題を感じていない」、「場所の指示詞については正確に知っている」、「現場指示には距離区分となわばりという二つの規則がある」などと学習者が記述しているように、現場指示の知識を把握している学習者が多いと推測される。一方、非現場指示に関しては、JSL上位以外、指示用法の得点はほぼ50点前後で、比較的到低い。これは、「体系的に学習したことがないから、正確な使用基準が定まっていない」、「非現場指示のソとアだけではなく、コソも区別しにくく、分からないときが多い」、「きちんと教わったことがないため、直感に頼って使っているだけでそれが正しいかどうか分からない」など、非現場指示に関する記述が多かったことから裏付けられる。また、全てのグループにおいて「独立的话题指示のア」の得点が一番低い。この指示用法に関しては、普段の日常生活において接しにくいことに加え、指示対象が話し手の記憶・イメージのみに存在し、直接に知覚できない抽象性を持つことから(迫田 1998)、学習者にとって最も困難なものであると考えられる。学習者も一番習得困難である指示用法に関して、「独り言・回想などの場合の指示が一番難しい」、「過去の事柄を指し示す場合、非常に戸惑う」と記述している。以上から、学習環境が異なるものの、学習者が現場指示が容易であるのに対して、非現場指示を学習上の困難な点として捉えていると言える。

しかしながら、現場指示は一律に習得容易であるわけではない。現場指示においては、中国語との対応関係が一致している「独立の現場指示のコ」、「相対的現場指示の融合型のコ」と「相対的現場指示の対立型のコ」より、対応関係が一致していない「独立の現場指示のア」、「相対的現場指示の融合型のア」と「相対的現

場指示の対立型のソ」の得点が低く、習得が遅れることが見出されている。母語で定着した指示概念が現場指示の習得に影響をもたらすことが示唆される。また、非現場指示においても各指示用法の習得難度が異なることが観察された。全てのグループで「独立的話題指示のア」と「相対的話題指示」に比べ、「単純照応指示」の得点が高かった。このことから、日常生活における使用頻度が稀な「独立的話題指示のア」と聞き手との情報量の差(共有知識の有無)を考慮する必要のある「相対的話題指示」より、聞き手との共通の知識を有するかどうかを顧慮しない「単純照応指示」は、習得が比較的容易であることが示唆される。

以上、異なる学習環境に関係なく、類似した得点順位が見られ、学習環境に影響されない側面があることがわかった。一方で、学習環境が指示用法の習得難度にもたらす影響が見られ、学習環境が影響を及ぼす側面もある。表3で表されたように、JSL 上位の習得難度は2段階であるのに対して、他のグループは3段階である。詳細を見ると、JSL 上位の場合では、全ての現場指示用法の習得難度の差が見られず、非現場指示の習得容易とされる「単純照応指示」まで難度1に括られた。JSL 下位も現場指示用法の習得難度が異ならなかった。それに対して、JFL では、現場指示が難度Ⅰと難度Ⅱに跨り、母語との対応関係が一致する現場指示用法と母語との対応関係にずれがある現場指示用法の間に習得難度の差が生じた。

では、なぜJSL 学習者においては、母語との対応関係が一致していない指示用法も習得され、現場指示用法の難度が異ならないのか。JSL 学習者とは、教室内のみならず、教室外でも日本語母語話者とのインターアクションなどによって豊富なインプットが得られることが推測される。ゆえに、母語との対応関係が不一致で習得難度が高い現場指示用法でも、習得が進む可能性がある。他方、教室外で日本語インプットに接触する機会が限られるJFL 学習者は、日中指示体系の違いに気づかず、日本語能力が上達しても、母語との対応関係が不一致である現場指示用法は始終習得困難であることが考えられる。先行研究では、JSL 学習者が中級の段階で現場指示用法が習得されたとする迫田(1998)もある一方で、JFL 学習者が上級になっても母語と対応関係にずれがある現場指示用法に誤用が多く見られた安(2000)もある。この迫田、安の見解の不一致は、本研究の結果によると、学習環境の違いから来るものであると示唆される。

5.2 研究課題②: 学習環境が指示詞の習得に与える影響は、指示用法と日本語能力によって異なるか

5.2.1 指示用法の違いと学習環境の影響

4.2 に示されたように、「独立的現場指示のコ」と「相対的現場指示の対立型のコ」はJSLとJFL共に85点以上に達し、学習環境の主効果が有意ではなかった。この二つの現場指示用法以外、他の現場指示用法は学習環境の主効果が見られたため、JSLはJFLより習得が進むことが明らかにされた。他方、非現場指示の

場合では、上位の学習者のみ JSL が JFL より習得が進むという結果となった。

中国語の「這」との対応関係が一致する「独立的現場指示のコ」と「相対的現場指示の対立型のコ」においては、中国語による正の転移につながり、JFL でも順調に進み、JSL との差異が見出されなかった。田中(1997)でも母語と対応しやすい「複文の接続形」の「けど」と「から」の習得では、学習環境の影響が見られず JFL も JSL に劣らない結果が出ている。

では、なぜ同様に中国語の「這」と一対一対応する「相対的現場指示の融合型のコ」において、JSL は JFL より優位に習得される結果となったのか。これは教室内での指導に帰因できると考えられる。教室内で現場指示を学習する際、「教師：これはなんですか。学生：それはカバンです」といった練習ドリルが繰り返し行われることが多いと思われる。こうした練習による訓練上の転移(transfer of training)が、学習者は話しかけられた時、自動的にソ系で応答する習慣を形成してしまい、「ソ」の過剰使用につながる可能性がある。指示詞の使用規則に関して、本研究の JFL 学習者が「コで聞かれたら、ソで答える」という記述も見られ、誤った文法知識を持っていることを表している。一方、JSL 学習者の場合は、教室のみならず、教室外でも頻繁に日本語母語話者同士が行う会話を耳にしたり、日本語母語話者と会話を交わしたりする機会が多い故に、様々な会話場面と接触することが考えられる。したがって、JSL 学習者は話しかけられても即座にソ系で答える習慣は形成されていないと推測される。この論述を検証するため、「相対的現場指示の融合型のコ」の応答文における JSL と JFL が「ソ」の選択した割合を整理した。その結果、JSL は 7.22% であるのに対して、JFL は 23.02% で、JFL 学習者はより「ソ」で応答してしまう論述が裏付けられた。

「独立的現場指示のコ」と「相対的現場指示の対立型のコ」以外の現場指示では、言語能力の高低を問わず JSL 学習者が JFL 学習者より優位に習得が進むものの、非現場指示では、下位において JSL 学習者と JFL 学習者の間に有意差が見られず、学習環境が及ぼす影響が現場指示と非現場指示とで不一致であることが示唆される。これは両者の文法規則の難しさに違いがあるためだと考えられる。前述のように、現場指示は話し手が発話現場において知覚する事物を指す用法であるのに対し、非現場指示は先行談話もしくは記憶領域に貯蔵されている知識で必ずしも実在しないものを指す用法である。更に、文法規則に関しても、現場指示の場合は話し手を中心とする距離概念が優先される場面と、話し手と聞き手の所有概念が関わる人称概念が優先される場面とで使い分けられるものであるのに対して、非現場指示は対話者の共有知識の有無、上下関係・親密度、指示対象が情報の焦点であるか否か、聞き手への命令・非難という発話意図の有無などの多様な要因をその使い分けに含むものである。Tomasello(2003)によると、子供が言語を習得するには他者が何を考えているかを推察する「意図理解(intention-reading)」と、接触している言語データからパターンを拾い出し、言語知

識を築き上げる「パターン発見(pattern-finding)」という二つのスキルが必要である。これは第一言語習得に関するものであるが、第二言語習得に関しても同様のことが言えよう。Tomasello(2003)の主張を第二言語習得に敷衍すると、指示対象が抽象的で様々な要因が複雑に絡み合う非現場指示は、現場指示より話し手の発話意図やパターンが知覚されにくく、言語形式と意味・機能の相互関係が読み取れず学習者にとっての困難点となりやすい。そのため、教室指導を受け、豊富なインプットに触れる第二言語環境に取り囲まれても、非現場指示の習得が確実に進むとは限らないと推察される。

非現場指示だけではなく、前述した初中級レベルの学習者を対象に「と・ば・たら・なら」の条件文の習得を調査した稲葉(1991)でも、JSL 学習者と JFL 学習者に違いが見られない結果が示された。事実ではなく、仮定的な抽象内容を表し、時間的順序制限(time sequence restriction)・モダリティー制限(命令・依頼・禁止・勧誘・希望の有無)等の文法的要素を瞬時に顧慮する日本語の条件表現は、意図理解とパターン発見を認知しにくい形式に当たると思われる。本研究の結果と呼応して、非現場指示及び条件表現のような、使い分けの基準が複数にわたり、意図とパターンが特定されにくい複雑な文法項目の場合では、第二言語環境の優位性を示すことが困難であると言えよう。

次に、教室での導入順序と指導の仕方の影響も考えられる。日本語教科書では現場指示の方が先に導入される。学習者はまず一つの形式に一つの意味を結びつけるとされており(one to one principle: Andersen 1984)、初期に現場指示を教わった第二言語学習者にとっては指示詞と空間概念のマッピングが定着しており、後に非現場指示を教えられてもうまくマッピングできないものと推測される。これは学習者の「現場指示では話し手と聞き手のどちらの領域にも帰属せず遠方にあるものを『ア』で指し示すのに、なぜ非現場指示の場合では話し手と聞き手が共通に知っている事柄に対して『ア』で指すのか理解しにくい」という自由記述にも表れているように、既習の現場指示が非現場指示の習得を妨げる可能性が浮かび上がってくる。かつ、宋(1999)の指摘にもあるように、現場指示は初級段階では学習項目として提示されるのに対して、非現場指示の指導は主に場当たりの独立した学習項目としての意識は比較的薄い。学習者における現場指示と非現場指示の差異は、このような指導の影響による可能性がある。

以上から、指示対象が知覚可能で文法規則が単純であるのに加え、入門段階から既に学習項目として導入される現場指示は、教室指導を受けながら豊富なインプットに接触できる JSL に置かれると習得が促進されることが分かった。一方、JSL 下位と JFL 下位の有意差が見られないことから、非現場指示のような規則が複雑かつ指導上に疎かになりがちな文法項目の習得は、教室内で目標言語を勉強しながら、生活上でも目標言語を使用せざるを得ない JSL においても、身に付くとは限らないことを窺い知ることができる。

5.2.2 日本語能力の差と学習環境の影響

非現場指示では上位のみ JSL 学習者が JFL 学習者より習得が進むことから、非現場指示のような習得困難とされる文法項目に第二言語環境の優位性が現れるためには、一定の言語能力が求められることが示され、学習環境が非現場指示の習得に与える影響に目標言語能力が関与していることが浮き彫りにされた。

それでは、なぜ初中級学習者の場合では第二言語環境の優位性が表れにくいのであろうか。これは、学習者が持っている記憶容量の制約と中間言語の発達段階という二つの観点から解釈できると考えられる。

まず、記憶容量と言語習得レベルの関係について論じたい。苧阪(2002)は、言語習得レベルが初中級である比較的低い段階では、情報を処理する記憶容量は主に音韻処理に多く向けられ内容理解及び文法規則にまで及ばないが、言語習得レベルが上級の学習者は音声に注目しつつも文の意味や文法を記憶と処理する余力があると述べている。すなわち、言語能力が上がるにつれて音韻などの言語処理は自動化され、情報処理の速度も速くなり、認知資源を負荷の大きい文の意味や文法規則に回す余裕が生まれるということが言え、理論的にも説得力のある帰結であると考えられる。本研究の JSL 下位の研究対象者は言語処理に認知資源を割かれるため、言語形式に十分な注意が向かず、いくつかの文法的留意点のある複雑な非現場指示のルールを正しく帰納することができなかつたと考えられる。このことは、JSL 下位による「非現場指示の規則はよく分からないが、周りの人がソの使用頻度が一番多いので、よくソを使う」という自由記述からも垣間見える。他方、JSL 上位の学習者において、習得困難とされる非現場指示の習得が進むのは、その頃までに聞こえてくる発話が以前よりよく理解できるので、非現場指示が発話全体の伝達意図の中でどのような役割を果たすのかを察知し、帰納的に文法規則を見つけ出すためであろう。

もう一つの可能性として、初中級の JSL 学習者がちょうど多くの誤用を産出しながら非現場指示を習得してゆく発達段階にあるということである。これは Kellerman(1985)の U 字型の中間言語発達曲線が示すように、学習者が周りのインプットを絶えず分析しながら、中間言語知識を構築していくため、右肩上がりの直線のように習得が進まず、一時的に目標言語の規範から逸脱した言語形式を多く産出し、言語習得が逆行しているように見えるのである。つまり、初中級では JSL 学習者は内在化された非現場指示の仮説を検証するため、多くの誤用を生み出し、U 字型発達曲線の沈んだ段階にある一方、晒されたインプットの量及び母語話者との意思伝達が限られた JFL 学習者は、中上級になってはじめてこの段階にさしかかると考えられる。すると、試行錯誤でかなりの誤用を犯す初中級の JSL 学習者が同等レベルの JFL 学習者に比較して、文法項目の正確度に差異がない、あるいはより低下する傾向があることは不思議ではない。

しかしながら、現場指示では初中級 JSL 学習者が初中級 JFL 学習者より誤用が

多い現象は見られなかった。これは前節でも触れたが、現場指示と非現場指示の文法難易度と指導の仕方によるのではないだろうか。JSL の現場指示は初級から中級レベルの間で習得がなされるという先行研究の知見に照らすと、誤用が多い後退期が既に過ぎ去った可能性が考えられる。しかし、これはまだ仮説の域を出ていない。これを明らかにするためには、指示詞を習得し始めた時期からの JSL・JFL 学習者の縦断研究が不可欠であり、今後更なる研究を待たなければならない。

5.2.3 まとめ

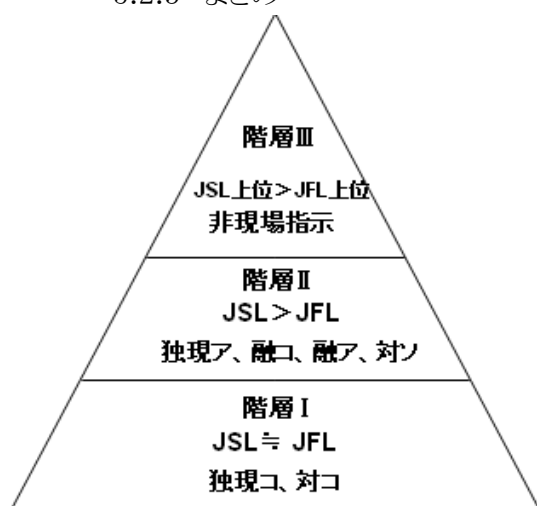


図3 結果のまとめ

以上、学習環境が指示詞の習得に与える影響については、JSL と JFL が同等である階層Ⅰ、日本語能力に関係なく JSL は JFL より習得が伸びる階層Ⅱ、上位のみ JSL は JFL より習得が進む階層Ⅲという三つのまとまりに括ることができる(図3)。

階層Ⅰに属する「独立的現場指示のコ」と「相対的現場指示の対立型のコ」は、指示対象が具体的に知覚可能な事象であることに加え、中国語の「這」と対応しており、母語知識が習得に有利に働くと考えられ、最も習得されやすい指示用法である。したがって、学習環境の影響が見られず、JSL と JFL は相違なく習得が進む。階層Ⅱに入る「相対的現場指示の融合型のコ」、「相対的現場指示の融合型のア」、「独立的現場指示のア」、「相対的現場指示の対立型のソ」は現場指示で、しかも初級段階から導入されるが、概ね母語との対応関係が不一致であるため、JFL は中国語による負の転移を受けて、JSL ほど習得

が進まないと考える。

階層Ⅲに入る非現場指示は指示対象が抽象的である同時に、文法規則が複雑で、しかも一般的に体系的な教育が欠如するため、ある程度の日本語能力に達してから、はじめて学習環境による優勢が見られると推測できよう。

6. 終わりに

本研究において、現場指示と非現場指示に分け、学習環境の相違が指示詞習得に及ぼす影響を検討した結果、以下の3点が明らかになった。

①学習環境は指示用法の得点順位に影響を及ぼさず、JSL と JFL に共通する正確

度順序を成しているが、習得難度に影響を与える。

②指示用法別に学習環境の影響を検討した場合、現場指示では概して JSL に JFL より正用が多かったのに対して、非現場指示では上位のみに JSL の優位性が見られた。その相違が生じたことには、文法規則の難しさ及び教室指導の仕方による可能性が考えられる。

③習得困難とされる非現場指示については、下位では JSL と JFL の有意差が見られなかった。それは、記憶容量と中間言語の発達過程の影響によると推察される。

以上の結果より、JSL 学習者より指示詞の習得が緩やかで、普段から生の日本語インプットに接触する機会が制限されている JFL 学習者に多くの指示詞のインプットに触れさせる教育が望まれる。また、習得されにくい非現場指示も、更なる適切な教室指導が待たれる。体系的かつ適切な教室指導を行うことで、日本語能力の低くインプットに制限される学習者が、新たな言語形式を中間言語に取り入れる際、その不足を補う手段となりうることが考えられ、非現場指示の習得プロセスの一部を短縮して確実に進行させる可能性があることが推測される。

今後の課題としては、以下のことが挙げられる。今回検討したのは、文法テストの結果である。文法テストでは学習者の言語知識を試したに過ぎず、実際の言語運用では異なる可能性があるため、発話データも収集し更なる調査を行っていきたい。また、今回研究対象者としたのは中国語を母語とする台湾人日本語学習者のみであるため、母語の影響が学習者全体に共通する特徴かを検討するには、他の母語話者を対象も対象として検証していくことが必要であろう。そして、研究結果の信頼性と精度を高めるには、質問紙作成の際にバックトランスレーションを行い、個々の項目の表現を確認する必要がある。今後、上記の点を中心に研究を進めていきたい。

参考文献

- Andersen, R. W. (1984). The One to One Principle of Interlanguage Construction. *Language Learning*, 34, 77-95.
- Brecht, R., Davidson, D. & Ginsberg, R.(1995). Predicting and Measuring Language Gains in Study Abroad Settings. *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Ed. B. F. Freed. Georgetown University Press, 37-66.
- Churchill, E. & Dufon, M. (2006). Evolving Threads in Study Abroad Research. *Language learners in study abroad contexts*. Eds. M. Dufon & E. Churchill. Multilingual Matters Ltd Press, 1-27.
- Collentine, J. (2004). The Effects of Learning Contexts on Morphosyntactic and Lexical Development. *Studies in Second Language Acquisition*, 26-2, 227-248.
- Howard, M. (2001). The Effects of Study Abroad on the L2 Learner's Structural Skills: Evidence from Advanced Learners of French. *EUROSLA Yearbook*,1, 123-141.
- Kasper, G. & Schmidt, R. (1996). Developmental Issues in Interlanguage Pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18-2, 149-169.
- Kellerman, E. (1985). If at First you do Succeed. *Input in second language acquisition*. Eds. Gass & C. Madden. MA: Newbury House Press, 345-353.
- Kinginger, C.(2009)Language Learning and Study Abroad. Palgrave Macmillan press.
- Pica, T. (1983). Adult Acquisition of English as a Second Language under Different Condition of Exposure. *Language Learning*, 33, 465-497.
- Taguchi, N. (2008). Cognition, Language Contact and the Development of Pragmatic Comprehension in a Study Abroad Context. *Language Learning*, 58, 33-71.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A usage-based Theory of Language Acquisition*. MA: Harvard University Press.
- Wilkinson, S. (1998). Study Abroad from the Participants' Perspective: A Challenge to Common Beliefs. *Foreign Language Annals*, 31-1, 23-39.
- 安龍洙(2000)「韓国人学習者と中国人学習者の現場指示コアに関する習得研究」『文化』第 64 号, pp.113-124.
- 稲葉みどり(1991)「日本語条件文の意味領域と中間言語構造」『日本語教育』第 75 号, pp.87-99.
- 苧阪満里子(2002)『脳のメモ帳 ワーキングメモリ』新曜社.
- 許夏珮(1997)「中上級日本語学習者による「テイル」の習得に関する横断研究」『日本語教育』第 95 号, pp.37-48.
- 許夏珮(2002)「日本語学習者によるテイタの習得に関する研究」『日本語教育』第 115 号, pp.41-50.

- 斉藤こずゑ・久慈洋子「第Ⅱ章 ディスコース知識—指示能力」『言語の標準化』会話能力研究グループ代表者 無藤隆(編)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, pp.15-39.
- 小山信子(2003)「北京語を母語とする日本語学習者の指示詞における中間言語形態について」『南台應用日語學報』第 3 号, pp.228-246.
- 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。
- 徐恵麟(2002)「日本語学習者の談話展開における視点に関する研究—JFL と JSL の学習環境の違いに注目して」『教育学研究紀要』第 48 卷 2 号, pp.353-357.
- 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・코・저」との用法について」『日本語教育』第 75 号, pp.136-152.
- 宋晩翼(1999)「韓国入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, pp.42-55.
- 孫愛維(2008a)「第二言語及び外国語としての日本語学習者における現場指示の習得—台湾人日本語学習者を対象に」『日本語教育論集』第 24 号, pp.49-64.
- 孫愛維(2008b)「第二言語及び外国語としての日本語学習者における非現場指示の習得—台湾人日本語学習者を対象に」『世界の日本語教育』第 18 号, pp.163-183.
- 竹原卓真(2008)『SPSS のススメ』北大路書房。
- 田中真理(1997)「視点・ボイス・複文の習得要因」『日本語教育』第 92 号, pp.107-118.
- 林雅恵(2007)「台湾人日本語学習者における指示詞の習得研究—初級後半から中級前半にかけて」東呉大学 2006 年度修士論文