

『世界の日本語教育』18, 2008年6月

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

——台湾人の日本語学習者を対象に——

孫 愛 維*

キーワード：非現場指示, 学習環境, 日本語能力, 台湾人の学習者

要 旨

本研究では、第二言語及び外国語として日本語を学ぶ台湾人学習者における非現場指示の習得を検討した。調査資料として、宋（1991）の枠組みに基づき作成した三肢選択質問紙による学習者の回答を集計し、学習環境が非現場指示の習得に及ぼす影響を探った。その結果、学習環境が非現場指示の習得に与える影響を日本語能力別に探ったところ、下位レベル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、上位レベルの学習者においては、JSLはJFLより指示詞の習得が進んでいた。また、誤用については、中国語による負の転移である「誤用のコ」は、全体的にJFLよりJSLの方が少ない一方、「独立の話題指示のア」において、「誤用のソ」は下位レベルの学習者ではJSL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の可能性が考えられる。また、日本語能力が非現場指示の習得に与える影響を学習環境別に検討した結果、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が得られた。

1. はじめに

指示詞は事物を指し示す機能を持ち、言語に普遍的に存在している基本的な語であるが、指示詞の使い分けの背景にある認知の仕方は言語によって異なり、一旦母語として習得されると根強く定着する（吉田1980）。従って、既に母語指示体系が確立された学習者にとって、指示詞は習得困難な文法項目で、上級者でも依然として誤用が目立つ（迫田1998；単2005など）。中でも、非現場指示は指示対象が視覚、聴覚的など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より習得されにくく（迫田1993；森塚2003など）、重要な研究対象となっている。日本語学習者の非現場指示の習得についても様々な観点（学習者の母語、年齢

*SUN Ay-Wei：お茶の水女子大学博士後期課程

など)から活発に議論されている。しかしながら、日本国内で勉強している学習者(第二言語としての日本語学習者,以下JSL)を対象とした研究で報告された結果は、必ずしも自分の母国で学習している学習者(外国語としての日本語学習者,以下JFL)を対象とした研究と一致していないにもかかわらず、学習環境が及ぼす影響は検討されていない。

そこで本研究では、学習環境が異なる台湾人学習者(JSL・JFL)を対象に習得困難とされる非現場指示の習得状況を調査し、指示詞の習得における学習環境の影響について検討する。

2. 先行研究と研究課題

第二言語としての日本語の非現場指示の習得研究は、迫田(1993, 1996, 1997a, 1997b, 1998)にて一連の研究がなされている。以下、それらの研究で得られた知見の中から本研究と関連する部分を取り上げ整理する。

迫田は、JSLの指示詞の知識と実際の運用について、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」のような三項対立か、中国語の「這、那」のような二項対立かを独立変数として穴埋めテスト(迫田1998)とインタビュー(迫田1993)によって調査を行った。その結果、指示用法(指示詞が使用される状況による分類)によって習得難易度が異なるが、学習が進むにつれて指示詞の習得が進んでいること、並びに母語の指示体系が三項対立の学習者の方が、正の転移を引き起こしやすいことが明らかになった。更に迫田(1996)では、インタビューによる3年間の縦断調査を実施し、ソ系とア系を使うべき場合にコ系を使用するという中国語話者に特有の誤用があること、学習者の母語に関係なく、ソとアの使い分けが習得困難であることを示した。そして、迫田(1997a, 1997b, 1998)では、その要因について穴埋めテストを用いて調査し、中国語の母語指示体系の影響でコ系が多用されることと、学習者の母語の違いにかかわらず、日本語母語話者の発話の影響により、具体的な名詞の場合にア、抽象的な名詞の場合にソがそれぞれ選択されやすいという結論を導き出した。

しかし、JFL中国語母語話者の日本語学習者を対象として、三肢選択の指示詞質問紙調査を実施した安(2004, 2005)と単(2003a)では、迫田と異なる結果が報告されている。

安は学習者を初級、中級、上級に、単は下位、上位に分けて調査を行った結果、両者とも、指示用法によって習得状況に相違があること、母語転移によるコ系の誤用が見られたこと、ソとアの使い分けが習得困難であることの三点では迫田の研究と一致した結論を出している。しかし、話し手や聞き手の経験や心理的な状況に関係なく、客観的に先行詞を指す「単純照応指示」を除き、中国人学習者の非現場指示に関する知識は日本語が上達しても深まらないという結果を得ている。すなわち、迫田の研究から結論づけられた、学習が進むにつれて非現場指示の習得が積みあがっていくということとは異なり、安と単では非現場指示の習得は日本語能力の発達と必ずし

も平行の関係にないことが示されている。

学習者と母語話者との比較に関しても結果が分かれる。迫田（1998）は、ほとんどの指示用法の使い分けに関する知識において上級学習者でも日本人成人との間に有意差が検出されたが、「単純照応指示」においては、有意差が見られなかったと報告している。しかし、単（2003a）では、「単純照応指示」を含む全ての指示用法の使い分けの傾向は上位学習者になっても日本人成人に近づけないことを示している。

母語指示体系が同じ二項対立である中国語母語話者を対象とし、文法テストという同じ方法を使用した研究であるにもかかわらず、一貫した見解が得られていないのはなぜであろうか。迫田では研究対象がJSL、安と単ではJFL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ものと考えられる。つまり、非現場指示の習得状況は学習環境によって異なり、教室内と教室外の二つの学習環境で学べるという利点を持つJSLは、主に教室内学習に限定されるJFLより非現場指示の習得が促進される可能性が考えられる。そこで、本研究は、学習環境が非現場指示の習得に与える影響の検証を試みることにした。

しかし、迫田と単の結果から、「単純照応指示」においてJSL上級学習者はJFL上級学習者より非現場指示の習得が進むという可能性が示されているが、初中級学習者及び他の指示用法に共通の傾向があるか否かについて疑問が残されている。Brecht, Davidson & Ginsberg（1995）は、目標言語圏で勉強することがどのような学習者に有効かを明らかにするため、英語母語話者のロシア語学習者658名を対象に調査を行った。その結果、第二言語環境で学習する際、目標言語能力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ことが示された。このことから、Brecht, Davidson & Ginsberg（1995）は目標言語能力の高低によって学習環境が学習者に与える影響の度合いが異なる可能性を指摘している。この研究結果に拠り、学習環境が非現場指示の習得に与える影響を調査する際に、目標言語能力もあわせて検討してゆく姿勢が求められる。

また、対象者の言語能力について、迫田は在籍クラス、安は自作の言語評価テスト得点、単はSPOT¹得点という、それぞれ異なる指標を利用したため、三者を単純に比較することはできないという問題点がある。結果の違いが学習環境に起因するものであるかどうかをより正確に検証するために、同一の尺度でJSL学習者とJFL学習者の日本語能力を測定する必要がある。

以上の問題意識を踏まえ、本研究は、SPOTにより言語能力を統制し、台湾国語²を母語とする台湾人の日本語学習者を対象に、学習環境（JSL・JFL）、日本語能力（上位・下位）を独立変

¹SPOTは「日本語能力簡易試験（Simple Performance-Oriented Test）」の略語で、短時間で日本語能力を測定できるため、広く使用されている。音声テープを聴きながら回答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。いくつかのバージョンがあり、本研究では問題文の難易度の幅が広いDEバージョンを利用した。

²「台湾国語」は北京語を基礎にした言葉で、現在台湾で公用語として使われている。指示詞については、「台湾国語」においても中国語と同様に「這」と「那」で構成されている。

数として特に習得困難とされる非現場指示の習得に焦点を当てて検討する。非現場指示用法ごとに「学習環境が非現場指示の習得に影響するか、その影響は日本語能力と関係があるか」を明らかにすることを研究目的とする。具体的な研究課題は、①JSLとJFLの間における非現場指示の習得の差異は日本語能力レベルによって異なるか、②日本語能力レベル上位と下位の間における非現場指示の習得の差異は学習環境によって異なるかの二点である。

3. 研究方法

3-1. 対象者

JSL：日本に留学後、本格的に日本語教育を開始した台湾人日本語学習者86名で、日本語学習歴は8カ月～2年、年齢は20～30代である。対象者の条件を統制するため、教室外での母語話者との接触機会を考慮した。Collentine (2004) は、第二言語学習者と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22名を分析対象から省いた。その結果、最終的な分析対象は64名となった。

JFL：台湾の大学で日本語を専攻する2年生及び3年生の学生で、調査実施時点での日本語学習歴は1～2年、年齢は20歳前後、日本に留学、遊学などで長期滞在した経験がない103名である。そのうち、回答が不完全な対象者、及びSPOTの得点が60点満点中20点以下の対象者を除いた結果、分析対象は98名となった。SPOTの得点が20点以下の対象者を除外したのは、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。

対象者の日本語能力を測定するため、SPOTを実施し、JFL得点の中央値を境に上位・下位に二分した。その結果、JSL上位33名(男8・女25)、JFL上位49名(男6・女43)、JSL下位31名(男14・女17)、JFL下位49名(男5・女44)となった。全体、上位群(中級後半～上級レベル)、下位群(初級後半～中級前半レベル)³それぞれのSPOT得点についてt検定を行った結果、JSL全体とJFL全体、JSL上位とJFL上位、JSL下位とJFL下位のすべてにおいて群間に差は見られず($t(160)=0.79$, n.s., $t(80)=1.31$, n.s., $t(78)=0.17$, 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。なお、平均日本語学習歴は、JSL上位19.15カ月、JFL上位

³レベルの判定については、迫田(1998)の基準を参考した。初級は300時間(25時間×12週)、中級は600時間(25時間×24週)、上級は900時間(25時間×36週)以上の学習時間が必要であると規定されている。

表1 JSL・JFL 学習者 SPOT 得点 (満点 60 点) と日本語学習歴

	人数・性別	最大値	最小値	平均値	標準偏差	学習歴(月数)
JSL 上位	33 (男 8・女 25)	60	41	50.27	5.76	19.15
JFL 上位	49 (男 6・女 43)	60	42	48.33	4.50	23.25
JSL 下位	31 (男 14・女 17)	40	22	30.35	5.86	11.00
JFL 下位	49 (男 5・女 44)	41	20	30.10	6.93	16.35
JSL 全体	64 (男 22・女 42)	60	22	40.63	11.57	15.20
JFL 全体	98 (男 11・女 87)	60	20	39.21	10.85	19.80

23.25 カ月, JSL 下位 11.0 カ月, JFL 下位 16.35 カ月である。以上の内容を表 1 にまとめる。

3-2. 調査材料と手続き

3-2-1. 分析の枠組みについて—中国語の指示詞「這・那」との対照を兼ねて—

日本語指示詞に関する研究はかなりの数にのぼり、指示用法の捉え方は研究者及び研究目的によって多様であるが、その中の一つである宋 (1991) の枠組みは、日本語教育のために話し手、聞き手、指示対象との三者の関係を考慮して作られたものである。これは「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、現場指示の全体を見通せる整理になっているため、本研究は宋 (1991) の枠組みを援用することとした。宋 (1991) の枠組みにおける各指示用法の定義、例文、中国語との対応を表 2 に示す。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、「独立的話題指示のコ」、「独立的話題指示のソ」、「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」、「単純照応のコ」、「単純照応のソ」となるが、記述の便宜のために、表と図では「独コ」、「独ソ」、「独ア」、「相ソ」、「相ア」、「単コ」、「単ソ」と略すことにする。

以下、本研究の対象者の母語である中国語と対照しながら、指示用法ごとに説明していく。

「独立的話題指示」は、聞き手の存在を考慮せず、話し手が自分の観念にある指示対象を一方的に指すものである。堀口(1990)によると、遙かな存在と捉えた対象を強烈に指す場合は「ア」系、身近な存在と捉える対象を強烈に指す場合は「コ」系、指示対象が正体不明の場合は「ソ」系を使用するという。この用法は主に「ア」が用いられ、次に「コ」が続き、「ソ」の使用は稀であると言われる。中国語の場合は、一般的に「コ」系は「這」、「ア」系は「那」で表されると報告されている(外山 1994)。しかしながら、単 (2003b) で示されるように、強い感情を込めて指示する場合は「ア」を「這」で使用することがある。「ソ」に対応する中国語に関する分析は、管見の限りでは見当たらないが、宋の例文を翻訳する場合、「這」と「那」両方が使用可能である。

表2 宋 (1991: 139) の枠組み (筆者加筆)⁴

指示用法	定義	指示詞	例文	中国語
独立的 話題指示	自分の観念の中に浮かべている話題性のある素材を指示する	独コ	(自分の息子がまた犯罪を起こして、牢に閉じ込められたことを思い出しながら、一人でつぶやく) こいつはどうしたのか。	這
		独ソ	(精密検査の結果、胃に潰瘍があることが発見されたとする。ある朝目が覚めて、この潰瘍のことが心に浮かび) 一体それはどんな色をしているのだろうか。	這, 那
		独ア	(昨日食べたフランス料理の味が忘れられなくて) あの料理は本当においしかったなあ。	這, 那
相対的 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	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	A: 昨日金君にあった。 <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。	這, 那
単純照応 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	これ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	受付に誰かがいたら、 <u>その人</u> に渡してください。	這, 那

「相対的话题指示」は、談話の中で指示対象について、話し手と聞き手の両者が共通の理解、知識を有するかどうかによって指示詞が使い分けられる。指示対象に対して共通の知識を持っている場合は「ア」系が用いられるが、それ以外は「ソ」系で表される。聞き手知識が優先される日本語に対して、中国語では話し手の主観的心理要因が優先され、強調の気持ちが示される場合は「這」、それ以外は「那」が使用される (張 1986)。

「単純照応指示」は、指示対象が話し手と聞き手の知識、経験、記憶などとは無関係で、単に談話の中に現れる対象を指し示すものである。指示対象に対して「現場指示的」に生き生きと指し示したい場合は「コ」系が用いられるが、客観的に指示する場合には「ソ」系で表される。日中対応関係について、張 (1986) が、「コ」系はほぼ「這」に対応するが、「ソ」系に関しては、「這」、「那」両方が使用可能であるが、感情を込める場合が多く「這」を用いがちだと述べている。

上述の通り、日中指示詞の対応関係は複雑であるといえる。また、表2に対応を整理した通り、中国語の近称の「這」は、日本語の非現場指示用法すべてに対応しており、遠称の「那」より使用範囲が広い。この枠組みのもとに、3-2-2で示した手順で質問紙を作成した。

⁴ 指示詞、例文、中国語の部分は筆者の加筆である。

3-2-2. 質問紙の作成

1. 指示詞三肢選択問題

宋（1991）の枠組みに基づき、先行研究で用いられた調査文、及び漫画、新聞記事、小説から指示詞を含む文を抽出し、指示詞三肢選択問題を作成した。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、本調査に先立ち、日本語母語話者 17 名⁵に予備調査し、母語話者の指示詞の選択が一致した問題文のみ採用した。予備調査では、「独立的话题指示のコ」と「独立的话题指示のソ」の項目で使い分けに揺れが見られたため、調査対象外にした。また、日本語学習者 9 名（SPOT の得点が 20～30 点の中級学習者 6 名、50 点以上の上級 3 名）に対しても予備調査を実施し、わかりにくいという指摘のあった表現を修正した。学習者の負担と調査の効率を配慮し、一つの指示用法につき 3 問ずつ配置し、全部で 15 問設けた（資料①参照）。各問題文はランダム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、難しいと推定される単語に中国語訳を付け加え、理解できない表現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。

2. 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及び指示詞の学習経験などについてフェイスシートを作成し回答を得た。

3-3. 分析手法

JSL・JFL それぞれの上位・下位ごとに、指示用法別にコ・ソ・アの出現度数をクロス集計にし、回答総数に対する割合（％）を算出する。また、グループ間でコ・ソ・アの出現度数に偏りがあるかどうかを検証するために、 χ^2 検定⁶を行う。分析に当たっては、学習環境と日本語能力という二変数のクロス集計を二回繰り返す。有意差が検出された場合には、残差分析⁷により、どこに差が存在するのかを明らかにする。研究課題①の場合は、日本語能力別に JSL と JFL の結果を比較する（JSL 上位と JFL 上位、JSL 下位と JFL 下位）。研究課題②の場合は、学習環境別に上位と下位の結果を比較する（JSL 上位と JSL 下位、JFL 上位と JFL 下位）。

⁵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 1 名、40 代 1 名、50 代 2 名で、女性は 20 代 3 名、30 代 3 名、40 代 1 名、50 代 3 名である。

⁶ 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検定する統計手法である。

⁷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。

4. 結 果

表3は指示用法ごとにJSL下位、JSL上位、JFL下位、JFL上位それぞれの回答数をまとめたものである。記述の便宜のため、本研究では誤用について以下のように定義する。

誤用のコ：本来「ソ、ア」系を使用すべき場合に「コ」系を使用したもの。

誤用のソ：本来「コ、ア」系を使用すべき場合に「ソ」系を使用したもの。

誤用のア：本来「コ、ソ」系を使用すべき場合に「ア」系を使用したもの。

以下、指示用法別に研究課題①と研究課題②の結果を述べ、最後に結果のまとめを整理する。

4-1. 独立的话题指示のア系

日本語能力別によるJSLとJFLの比較に関しては、下位、上位ともに、JSLとJFLに有意な人数の偏りがあった（下位： $\chi^2(2) = 13.86$, $p < .01$ ；上位： $\chi^2(2) = 22.91$, $p < .01$ ）。残差分析により、下位では正用に差異は見られなかったが、誤用の内容を見ると、JSLは「誤用のソ」、JFLは「誤用のコ」が有意に多いことが示された（残差(1)）。上位では、JSLは正用が有意に多く、

表3 JSLとJFL学習者の回答数

	回 答	JSL (N=64)		JFL (N=98)	
		下位 (N=31)	上位 (N=33)	下位 (N=49)	上位 (N=49)
独 ア (三問)	コ	6 (6%)	3 (3%)	35 (24%)	30 (20%)
	ソ	50 (54%)	24 (24%)	54 (37%)	50 (34%)
	ア	37 (40%)	72 (73%)	58 (39%)	67 (46%)
相 ソ (三問)	コ	9 (10%)	1 (1%)	30 (20%)	17 (12%)
	ソ	50 (54%)	76 (77%)	71 (48%)	82 (56%)
	ア	34 (37%)	22 (22%)	46 (31%)	48 (32%)
相 ア (三問)	コ	7 (8%)	3 (3%)	21 (14%)	11 (7%)
	ソ	41 (44%)	25 (25%)	49 (33%)	52 (35%)
	ア	45 (48%)	71 (72%)	77 (53%)	84 (57%)
単 コ (三問)	コ	48 (52%)	89 (90%)	93 (63%)	115 (78%)
	ソ	31 (33%)	8 (8%)	39 (27%)	21 (14%)
	ア	14 (15%)	2 (2%)	15 (10%)	11 (7%)
単 ソ (三問)	コ	18 (19%)	7 (7%)	47 (32%)	30 (20%)
	ソ	55 (59%)	82 (83%)	80 (54%)	98 (67%)
	ア	20 (22%)	10 (10%)	20 (14%)	19 (13%)

(N：人数，網掛け部分は正解の項目を示す)

JFLには「誤用のコ」が有意に多いことが示された（残差（2））。

学習環境別による上位と下位の比較に関しては、JSLでは上位と下位に有意な人数の偏りがあったが、JFLでは日本語能力による差は見られなかった（JSL： $\chi^2(2)=21.21$, $p<.01$ ；JFL： $\chi^2(2)=1.19$, n.s.）。残差分析により、JSL上位は正用が有意に多く、JSL下位に「誤用のソ」が有意に多かった（残差（3））。

4-2. 相対的話題指示のソ系

日本語能力別によるJSLとJFLの比較に関しては、下位、上位ともに、JSLとJFLに有意（有意傾向）な人数の偏りがあった（下位： $\chi^2(2)=4.85$, $.05<p<.01$ ；上位： $\chi^2(2)=15.33$, $p<.01$ ）。残差分析により、下位では正用に差異は見られなかったが、誤用の内容を見ると、JFLは「誤用のコ」が有意に多いことが示された（残差（4））。上位では、JSLは正用が有意に多く、JFLは「誤用のコ」が有意に多いことが示された（残差（5））。

学習環境別による上位と下位の比較に関しては、JSLでは、上位と下位に有意な人数の偏りがあったが、JFLでは、日本語能力による差が見られなかった（JSL： $\chi^2(2)=14.16$, $p<.01$ ；JFL： $\chi^2(2)=4.43$, n.s.）。残差分析により、JSL上位は正用が有意に多く、JSL下位は「誤用のコ」、「誤用のア」が有意に多いことが示された（残差（6））。

4-3. 相対的話題指示のア系

日本語能力別によるJSLとJFLの比較に関しては、下位では、JSLとJFLでの人数の偏りが有意ではなかったが、上位では、JSLとJFLに有意な人数の偏りがあった（下位： $\chi^2(2)=4.17$, n.s.；上位： $\chi^2(2)=5.99$, $p<.05$ ）。残差分析により、JSL上位はJFL上位より正用が有意に多いことが示された（残差（7））。

学習環境別による上位と下位の比較に関しては、JSLでは、上位と下位に有意な人数の偏りがあったが、JFLでは、日本語能力による差は見られなかった（JSL： $\chi^2(2)=11.13$, $p<.01$ ；JFL： $\chi^2(2)=3.52$, n.s.）。残差分析により、JSL上位は正用が有意に多く、JSL下位は「誤用のソ」が有意に多いことが示された（残差（8））。

4-4. 単純照応指示のコ系

日本語能力別によるJSLとJFLの比較に関しては、下位では、JSLとJFLに人数の有意差は見られなかったが、上位では、JSLとJFLに有意な人数の偏りがあった（下位： $\chi^2(2)=3.33$, n.s.；上位： $\chi^2(2)=6.24$, $p<.05$ ）。残差分析により、JSL上位は正用が有意に多かった（残差（9））。

学習環境別による上位と下位の比較に関しては、JSLとJFLともに、上位と下位に有意な人数

の偏りがあった (JSL: $\chi^2(2) = 34.68$, $p < .01$; JFL: $\chi^2(2) = 8.34$, $p < .05$). 残差分析により, JSL では, 上位は正用が有意に多く, 下位は「誤用のソ」と「誤用のア」が有意に多かった (残差 (10)). JFL では, 上位は正用が有意に多く, 下位は「誤用のソ」が有意に多かった (残差 (11)).

4.5. 単純照応指示のソ系

日本語能力別による JSL と JFL の比較に関しては, 下位と上位ともに, JSL と JFL に有意 (有意傾向) な人数の偏りがあった (下位 $\chi^2(2) = 5.71$, $.05 < p < .10$; 上位: $\chi^2(2) = 9.51$, $p < .01$). 残差分析により, 下位では, 正用に差異は見られなかったが, 誤用に関しては, JFL は「誤用のコ」が有意に多いことが示された (残差 (12)). 上位では, JSL は正用が有意に多く, JFL は「誤用のコ」が有意に多いことが示された (残差 (13)).

学習環境別による上位と下位の比較に関しては, JSL と JFL ともに, 上位と下位に有意 (有意傾向) な人数の偏りがあった (JSL: $\chi^2(2) = 13.32$, $p < .01$; JFL: $\chi^2(2) = 5.60$, $.05 < p < .10$). 残差分析により, JSL では, 上位は正用が有意に多く, 下位は「誤用のコ」, 「誤用のア」が有意に多いことが示された (残差 (14)). JFL では, 上位は正用が有意に多かった (残差 (15)).

4.6. 結果のまとめ

以上指示用法別に述べた結果をまとめると, 表 4 のように示される。

表 4 結果のまとめ

		日本語能力別の比較		学習環境別の比較	
		下位	上位	JSL	JFL
独 ア	正用	JSL ≒ JFL	JSL > JFL	上位 > 下位	上位 ≒ 下位
	誤用	JSL: 誤用のソ JFL: 誤用のコ	JFL: 誤用のコ	下位: 誤用のソ	
相 ソ	正用	JSL ≒ JFL	JSL > JFL	上位 > 下位	上位 ≒ 下位
	誤用	JFL: 誤用のコ	JFL: 誤用のコ	下位: 誤用のコア	
相 ア	正用	JSL ≒ JFL	JSL > JFL	上位 > 下位	上位 ≒ 下位
	誤用			下位: 誤用のソ	
単 コ	正用	JSL ≒ JFL	JSL > JFL	上位 > 下位	上位 > 下位
	誤用			下位: 誤用のソア	下位: 誤用のソ
単 ソ	正用	JSL ≒ JFL	JSL > JFL	上位 > 下位	上位 > 下位
	誤用	JFL: 誤用のコ	JFL: 誤用のコ	下位: 誤用のコア	下位: 誤用のコ

(>: 有意差あり, ≒: 有意差なし, 誤用は有意に多いもの)

次に、研究課題別に結果を述べる。

研究課題① (JSL と JFL の間における非現場指示の習得の差異は日本語能力レベルによって異なるか) の結果

日本語能力別に JSL と JFL の各指示用法の正用率を比較した場合は、下位においては、JSL と JFL の間に有意差が見られなかった一方、上位においては、全ての用法で、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、日本語能力によって学習環境が非現場指示の習得に及ぼす影響は異なると言える。

誤用については、「相対的话题指示のア」以外の用法で、JFL の上位、下位ともに「誤用のコ」が多く見られたが、「独立的话题指示のア」においては、JSL 下位に「誤用のソ」が多かった。このことから、誤用の産出は学習環境と日本語能力の相互作用に影響される可能性がある。

研究課題② (日本語能力レベル上位と下位の間における非現場指示の習得の差異は学習環境によって異なるか) の結果

学習環境別に日本語能力の上位と下位の各指示用法の正用率を比較した場合は、JSL においては、全ての用法に関して、日本語能力が高くなるにつれて、習得が進んでいた。しかし、JFL では、「単純照応指示」以外、日本語能力による非現場指示の習得の変化が少なく、JSL とは異なる傾向が示された。誤用についても、JSL の場合は、上位より下位の方が多くの誤用が見られたが、JFL の場合は、「単純照応指示」を除き、上位と下位には有意差が見られなかった。以上から、学習環境によって日本語能力が非現場指示の習得に与える影響は異なり、非現場指示の習得進度は学習環境に左右されることが示唆される。

5. 考 察

本章では学習環境が非現場指示の習得に与える影響をより明確に把握するため、調査結果を「研究課題①JSL と JFL の間における非現場指示の習得の差異は日本語能力レベルによって異なるか：日本語能力別による JSL と JFL の比較」及び「研究課題②日本語能力レベル上位と下位の間における非現場指示の習得の差異は学習環境によって異なるか：学習環境別による日本語能力上位と下位の比較」という二つの視点から、考察していく。

5-1. 研究課題①JSL と JFL の間における非現場指示の習得の差異は日本語能力レベルによって異なるか

5-1-1. 正用について

JSL 学習者は日本人とインターアクションの中で試行錯誤を繰り返しながら、自分が構築している中間言語の仮説を目標言語と照合し検証することができるという、望ましい環境に置かれて

いる (Lafford 1995)。このことに基づくと、JSL は JFL より非現場指示の習得が進んでいるとの予測が成り立つものの、上位だけが予測通りで、下位では予測通りの結果は得られなかった。日本語能力によって学習環境が非現場指示の習得に与える影響が異なることが示唆された。

なぜ、日本語能力によって異なる結果になったのか。前述したように、Brecht, Davidson & Ginsberg (1995) は、目標言語能力の高低によって学習環境が学習者に与える影響の度合いが異なるということを述べている。また、特定の文法項目に関しても、上級学習者を対象とした場合、外国語学習者より第二言語学習者の方が優れているという結果が Isabelli & Nishida (2005), Howard (2001) で示されている。それに対して、中級学習者を対象とした Collentine (2004), DeKeyser (1991) は、外国語学習者が第二言語学習者より優れている、あるいは同等であるという結果を得たと報告している。上記の研究では言語能力の測定方法が OPI⁸、学習年数、自作の言語能力評価テストなど様々であるため、厳密な意味での比較はできないが、これらの先行研究の結果を参考にとすると、目標言語能力が高い場合は第二言語環境で習得が進むが、低い場合は必ずしもそうではないことが示唆される。本研究の結果も同様の傾向を示していると考えられる。Brecht, Davidson & Ginsberg (1995) は、上級の学習者は確実な文法知識を持つため、外界からのインプットをより容易に吸収し身につけるとし、目標言語能力の高低によって学習環境から受ける影響が異なることを指摘している。

一方、荳阪 (2002) は、言語習得レベルが初中級である低い段階では情報を処理する資源が限られているため、学習者の注意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と述べている。このことから、日本語学習歴が一年未満で目標言語能力が初級後半から中級前半レベルの JSL 下位の学習者は接触しているインプットの音韻処理のみに注目し、言語規則に対してはまだ模索中だと考えられる。しかし、日本語学習歴が長くなり、ある程度の日本語能力を獲得すると、豊富なインプットを受けられる環境にいる JSL は、それを効果的に活用できるようになり、より非現場指示の習得が進むと考えられる。

5-1-2. 誤用について

誤用については、「誤用のコ」は、「相対的課題指示のア」以外、上位、下位とも JFL の方が多いこと、それに対して「独立的话题指示のア」において、「誤用のソ」は JSL 下位に多いことが示され、学習環境、日本語能力によって誤用の現れる傾向が異なっていた。以下では、「誤用のコ」と「誤用のソ」が多く見られた理由について考察する。

⁸OPI 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。

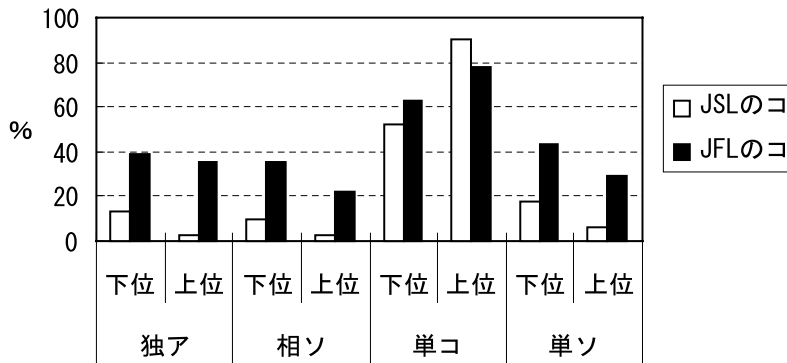


図1 「這」が使える問題文における JSL・JFL の「コ」の選択率

誤用のコ

本研究において中国語を母語とする JFL 学習者に「誤用のコ」が多く見られた。その理由を中国語の指示詞の「這」との関連で考察したい。木村（1992：190）は、中国語の指示関係について、「聞き手」の領域を「話し手」に取り込み、「われわれ」という「包含視点」を利用するため、近称の「這」は遠称の「那」より使用頻度が高いと述べている。JSL を対象とした追田（1997a）は、中国語では「包含視点」を取り、近称の「這」が多用されることを根拠として、「コ」が多く使用されるのは中国語からの母語転移に起因する可能性があるとし唆されている。本研究では、日本語能力の上下に関わらず、JSL に比べ、JFL でより「誤用のコ」が多いことが明らかになった。Odlin（1989）は言語転移に関与する要因として学習環境を挙げており、母語の転移は JSL・JFL といった学習環境に左右される可能性がある。この点を確認するために、指示用法ごとに、「這」の使用が可能な問題文における JSL・JFL の「コ」の選択率を図1にまとめた。「相対的話題指示のア」で使用される問題文が全て「那」に対応するため、分析対象外とする。

図1に示す通り、下位では、全ての指示用法に、JFL は JSL より「コ」が多く選択されている。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が考えられる。しかし、上位では、母語知識に頼ると「誤用のコ」になる「独立的話題指示のア」、「相対的話題指示のソ」と「単純照応指示のソ」において、JFL は JSL より「コ」の選択率が高かったが、母語と日本語の対応関係が一致した「単純照応指示のコ」の場合は、逆に JSL は JFL より「コ」を多く選び、正用が高いという結果が示された。JSL 中国語母語話者を対象とした追田（1997a）と JFL 中国語母語話者を対象とした安（2004, 2005）、単（2003a）では、共通に母語転移によるコ誤用が観察されたが、本研究の結果から、JFL は JSL より母語転移の傾向があると言える。

外国語学習者が第二言語学習者に比べてより多く母語知識を転用する傾向は、ESL と EFL のコミュニケーションストラテジーを比較した Lafford（1995）の研究、JSL と JFL の「テイタ」の習得を研究した許（2002）、また授受補助動詞を取り上げた尹（2006）においても報告されて

おり、普段、教室外で日本語母語話者とインターアクションを行うことが制限される JFL は JSL より母語知識からの影響を受けやすいと言えるだろう。以上のことから、本研究の JFL 対象者は中国語の「這」からの影響を受け、「誤用のコ」を多く産出したものと推察される。さらに、「相対的話題指示のア」に「誤用のコ」が現れていない点に注目したい。今回「相対的話題指示のア」で使用された問題文は全て「那」に対応するものであった。このため、JFL に「誤用のコ」が現れなかった可能性が考えられる。

では、なぜ JSL 上位では同様の傾向が見られなかったのか。Kellerman (1984) は、初級学習者は積極的に母語知識を当てはめ、中級学習者は試行錯誤でかなりの誤りを犯し、母語知識に対して消極的に捉えるものの、上級学習者は再び母語の役割を認めるようになる経緯を「U 字型行動」で表している。Kellerman の主張に基づくと、JSL 上位は目標言語と母語の相違性と類似性を発見し、母語知識の知識を有効に利用するようになったと推察された。

誤用のソ

なぜ JSL 下位に「独立的話題指示のア」における「誤用のソ」が多かったのか。これには、学習者が受けたインプットが一つの原因として考えられるだろう。Pica (1983) は第二言語習得者は言語能力が低い段階では、インプットに基づき自分の仮説を構築するため、周囲からのインプットに敏感であることを指摘している。また、Andersen (1990: 58) は「X, Y がともに A と B の言語環境で使われる場合でも、X は A の環境で、Y は B の環境でのみ使われると思わせるような分布の偏りがあると、学習者は X を A だけに Y を B だけに使うという形で習得する」と述べている (Principle of Distributional Bias: 分布の偏りの原則)。非現場指示の習得研究でも同様の様相が報告されている。迫田 (1998) で、日本語母語話者の指示詞使用においてソ系は抽象名詞 (場合・気分・考え・話)、ア系は具体名詞 (人・先生・会社・学校) と結びつく傾向があることによって、JSL 中級学習者が、抽象名詞である場合にはソ系、具体名詞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。

本研究の JSL 下位も同じようにインプットの影響を受け、独自の中間言語を作り出す可能性が考えられるため、指示用法ごとに指示詞と結合する名詞を抽象名詞と具体名詞に分け、JSL 下位におけるソとアそれぞれの選択率をまとめてみた。「単純照応指示のコ」の問題文とされる指示詞の品詞は代名詞と副詞、また「独立的話題指示のア」の問題文では指示詞と結合する名詞はすべて抽象名詞であるため、分析対象外とする。その結果は図 2 に示す通り、JSL 下位は、「単純照応指示のソ」以外では、ソ系指示詞は抽象名詞、ア系指示詞は具体名詞と結びつきやすいことが示された。

この結果によって、母語話者のインプットにある程度の偏りがあるため、JSL 下位が作り出した学習者独自のルールにその偏りが反映されている可能性が示唆される。本研究で使用された「独立的話題指示のア」の後続名詞は「時、ころ、事件」で、すべて実体のない抽象名詞であっ

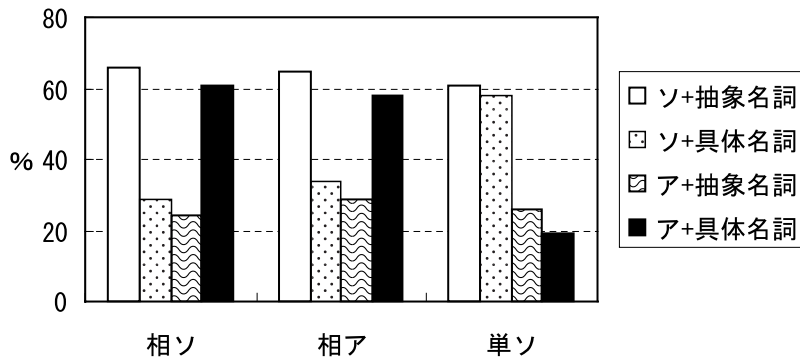


図2 JSL 下位における指示詞と後続名詞種類ごとの回答

たため、学習者独自のルールを使用する JSL 下位は「誤用のソ」を多く産出した原因になったと考えられる。

しかし、「単純照応指示のソ」には上に述べたような学習者独自のルールが見られなかった。これは、前述したように、「単純照応指示」は、指示対象が文脈の単なる言語的な素材を指し示し、話し手と聞き手の存在や経験と無関係であるため、学習者にとって比較的習得しやすいからだと考えられる。「単純照応指示」以外の用法は、聞き手との情報量の差（共有知識の有無）、会話に関わる人物の人間関係など様々な要因を考慮しなければならないもので、そのような複雑な文法規則を JSL 下位が正確に習得するのは非常に難しい。それで、その代わりにソ系は抽象名詞、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を作っていた可能性があると思われる。

以上のことから、JSL 下位のソとアの使用は、日本語における聞き手知識の優先という原則ではなく、異なるストラテジーで使い分けており、それが偶然に日本語のルールと一致する場合には正用となり、一致しない場合には誤用となる可能性が大きいと考えられる。それに対し、同じ JSL であっても上位はこの学習者独自のルールが次第に誤りであることに徐々に気づき、消滅していくと推測される。

一方、JFL の場合は日本語能力の高低に関係なく、そういう学習者独自のルールは観察されなかった。おそらく、学習者独自のルールが形成されるにはある種の傾向を伴った大量のインプットが必要であるからだろう。「誤用のソ」より「誤用のコ」が多く見られたことで、日本語の使用と接触機会が限られた JFL の場合は、受けたインプットより、むしろ自分の母語知識に依拠して中間言語を構築すると考えられる。

以上、JSL 下位にのみ「誤用のソ」が多く見られた原因について考察してきたが、この点に関しては、研究対象の人数と質問文を更に増やした上で、異なる言語を母語とする学習者も含め、総合的に検討する必要があると考えられる。

5.2. 研究課題②日本語能力レベル上位と下位の間における非現場指示の習得の差異は学習環境によって異なるか

JSLにおいては、日本語能力が高くなるにつれて、非現場指示用法全体の習得が進む一方、JFLにおいては、「単純照応指示」の習得は進むが、「独立的話題指示」及び「相対的話題指示」の使い分けは日本語能力が向上しても、顕著な変化が見られないという結果が得られた。このことは、JSLはJFLより非現場指示の習得が早いという予測を支持する。また、JSL・JFLといった学習環境によって日本語能力が非現場指示の習得に与える影響が異なることを示唆するものである。

第二言語学習者は外国語学習者より習得が早いという傾向は、話す能力を検討した Segalowitz & Freed (2004)、語彙量を調査した Milton & Meara (1995)、そして動詞の過去形を対象とした Howard (2001) で報告されている。本研究の結果もこれらの先行研究と同じ傾向が見られたと言える。

JSLにおける学習の特徴は、学習者は日本語が取り巻く環境の中で学習することである。JSL学習者にとって、教室内での教師とのやりとりのみならず、教室外でも、日本語の学習の機会が豊富にあるため、学習者は多様な場面での指示詞と遭遇することで、その習得を促進させられると考えられる。しかしながら、JFL学習者はそのような機会が与えられないため、JSL学習者のように大幅な上達が観察されないのだろう。日本語能力が高くなるにつれ、非現場指示の習得が進むと指摘している迫田 (1993, 1998) とそれに反する見解を示している安 (2004, 2005)、単 (2003a) で生じた相違に対して、本研究の結果は一つの解釈を提供したと考えられる。

では、JFLにおいて指示用法によって正用率にはばらつきがあるのはなぜだろうか。

日中の指示体系は極めて複雑に対応しているので、中国語を母語とする学習者にとって習得が困難な文法項目である (単 2005)。しかし、迫田 (1998) と安 (2004, 2005) の指摘にもあるように、「単純照応指示」は聞き手の既有知識などを考慮せず指示対象を客観的に指し示す用法であるため、学習者にとって比較的習得しやすいと考えられる。従って、学習レベルが進むにつれ正用率が高くなると推察される。それに対し、「独立的話題指示」と「相対的話題指示」の使い分けには会話に参加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ので、学習者にとって理解しにくいと考えられる。しかしながら、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 (宋 1999) ため、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 学習者は、日本語学習段階の変化が極めて緩やかになると考えられる。

この議論に関連する研究に、JFL 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 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。以上をまとめると、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環境が一つの要因であると示唆されるだろう。

6. まとめと日本語教育への示唆

本研究は学習環境と日本語能力が非現場指示の習得に影響するかどうかを明らかにすることを目的とし、第二言語及び外国語として日本語を学ぶ台湾人学習者を対象にして調査を行った。その結果、次のことが明らかになった。

- ① 学習環境が非現場指示の習得に与える影響を日本語能力別に検討したところ、下位においては、JSLとJFLは同等な結果となったが、上位においては、JSLはJFLより非現場指示の習得が進んでいた。誤用については、中国語による負の転移である「誤用のコ」は、「相対的話題指示のア」以外の用法でJFLに多い一方、母語話者からのインプットの影響でJSL下位に「独立的話題指示のア」における「誤用のソ」が多く見られた。
- ② 日本語能力が非現場指示の習得に与える影響を学習環境別に検討したところ、JSLにおいては、日本語能力が高くなるにつれて、非現場指示の習得が進むのに対して、JFLにおいては、その変化が少なかった。

以上のような、学習環境によって学習者の非現場指示の習得が異なるという本研究の結果によって、目標言語との接触量によって学習者が異なる中間言語の仮説を構築していると考えられ、学習環境が習得に与える影響を重視すべきであると主張したい。また、本研究の結果から日本語教育現場に次のようなことが提言できるだろう。母語知識の影響から産出される「誤用のコ」に対応するために、指導する際、日本語と母語の指示体系における差異を認識させておく必要があると思われる。特に「誤用のコ」が多かったJFL環境においてその必要性は高いと思われる。また迫田（1998：214）で、教室内での指示詞のインプット量を多く与えることでJSL学習者の指示詞習得が促進されることが示されているので、JSL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に、多くの指示詞のインプットに触れさせることも望まれる。ただ、この提案は予測にとどまるものであり、その有効性を実証するためには、今後更に研究を積み重ねる必要があるだろう。

7. 今後の課題

本研究では非現場指示の習得における学習環境の果たす役割の重要性を示すことができたが、残された課題も少なくない。まず、今回の調査は、学習過程の一時点における学習者の指示詞に

関する文法知識を見たもので、長期的な縦断研究によって確かめる必要がある。また、本調査は、質問紙を使用することによって被験者の指示詞知識を測定したが、迫田（1998）で指摘されるように、指示詞の言語能力（知識）と運用能力は必ずしも同じではなく、調査によって異なる結果が得られることも予想される。そのため、今後は学習者の指示詞運用の実態調査を行い、指示詞の習得過程を更に解明していきたいと考えている。

謝 辞

本研究のまとめにあたり、指導教官であるお茶の水女子大学准教授佐々貴義式先生、広島大学教授迫田久美子先生には数多くのご指導と貴重なコメントをいただいた。また、お茶の水女子大学大学院の石井玲子氏、向山陽子氏、平野美恵子氏、お茶の水女子大学の非常勤講師矢高美智子氏にも多くの丁寧かつ的確なご指摘を賜った。この場を借りて深く御礼を申し上げたい。

参 考 文 献

- 安 龍洙（1996）「韓国入習者の指示詞「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.
- （2001）「日本語学習者の指示詞の使用意識にみられる特徴—韓国入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.
- （2004）「韓・中日本語学習者の指示詞の使い分けに関する—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.
- （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—韓国入習者と中国人学習者を比較して—」『茨城大学留学生センター紀要』3, 35-51.
- 苧阪満里子（2002）『脳のメモ帳 ワーキングメモリ』新曜社
- 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.
- 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』115, 41-50.
- 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.
- （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.
- （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.
- （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.
- （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
- 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・구・저」との用法について—」『日本語教育』75, 136-152.
- （1999）「韓国入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.
- 外山美佐（1994）「日・中両語における指示詞の比較について」『筑波大学留学生教育センター日本語教育論集』9, 1-18.
- 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2002年度修士論文）（未公開）

- (2003b) 「中国人学習者による指示詞の使い分け—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.
- (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—』69-100.
- 張 瓊玲 (1986) 「日中両国における指示詞の研究」『文献探求』17, 23-32.
- 堀口和吉 (1990) 「指示詞コ・ソ・アの表現」『日本語学』9, 59-70.
- 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.
- 尹 喜貞 (2006) 「授受補助動詞の習得に日本語能力、及び学習環境が与える影響—韓国人学習者を対象に—」『日本語教育』130, 120-129.
- 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.
- Andersen, R. (1990) Models, process, principles and strategies: second language acquisition inside and outside of the classroom. In B. VanPatten, & J. Lee (Eds.), *Second language acquisition/foreign language learning*, Clevedon: Multilingual Matters, 45-68.
- Brecht, R., Davidson, D. & Ginsberg, R. (1995) Predicting and measuring language gains in study abroad settings. In B. Freed (Ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, Amsterdam: Philadelphia, 37-66.
- Collentine, J. (2004) The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. *Studies in Second Language Acquisition*, 26-2, 227-248.
- DeKeyser, R. (1991) Foreign language development during a semester abroad. In B. Freed (Ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom*, Lexington: Mass, 104-119.
- 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.
- Isabelli, C. & Nishida, C. (2005) Development of Spanish subjunctive in a nine-month study-abroad setting. In D. Eddington (Ed.), *Selected proceedings of the 6th conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, Somerville, MA: Cascadia Press, 78-91.
- Kellerman, E. (1984) The empirical evidence for the influence of the L1 in interlanguage. In A. Davies, C. Cripe, A. Howatt (Eds.), *Interlanguage*, Edinburgh University Press, 98-122.
- Lafford, B. (1995) Getting into, through and out of a situation: A comparison of communicative strategies used by students studying Spanish abroad and at Home. In B. Freed (Ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, Amsterdam: Philadelphia, 97-121.
- Milton, J. & Meara, P. (1995) How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language. *Review of Applied Linguistics*, 107-108, 17-34.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer*. Cambridge University Press.
- Pica, T. (1983). Adult acquisition English as a second language under different exposure. *Language Learning*, 33, 101-123.
- Segalowitz, N. & Freed, B. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26-2, 173-199.
- Wilkinson, S. (1998). Study abroad from the participants' perspective: A challenge to common beliefs. *Foreign Language Annals*, 31-1, 23-39.

資料①問題文

独立的話題指示のア系

問1 (前の恋人のことを思い出して、一人でつぶやく)

あの 時の豹のことは忘れられないなあ。(豹は前の恋人の名前) 「小説」

問2 (六年間の結婚生活を送っている主婦は昔旦那さんと付き合い始めたころのことを思い出して、一人でつぶやく)

主婦：あの ころは何もかも輝いていた。 「漫画」

問3 (Aが十年前のことを思い出して、一人でつぶやく)

A：私がもう少し気をまわしてさえいれば、あの 忌まわしい事件はおきなかったのだけど。 「漫画」

相対的话题指示のソ系

問4 (AはBに対して昨日のことを話している)

A：きのう、酔っ払って転んでしまったよ。

B：頭のケガは その 時のものですか。 「金水他 1989：35」

問5 (夫は妻に自分の大学時代のことについて話す)

夫：俺の大学のときの話だ。図書室で俺は静かに本を読んでいた。と、その 時、外から野太い声がして……。 「漫画」

問6 (AとBは全さんという人物について会話している)

A：全さんが、あなたによろしく伝えてくれとっていましたよ。

B：全さん？知らないんですが、その 方、どなたですか。 「安 1996：6」

相対的话题指示のア系

問7 (AとBは学校の温室について会話している)

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 温室は本当にすばらしいですね。 「森田 1982：35」

問8 (AとBは田中さんが運転が上手なことを知っているが、田中さんが現場にいない状況である)

A：あの 田中さんが、交通事故を起こしたそうですよ。

B：ええっ！ 「安 1996：9の例文を一部修正」

問9 (AとBは去年のことについて会話している)

A：去年ここに来たときも、静かな夜でしたね。

B：ええ、あの ときも、星がたくさん見えましたね。 「金水他 1989：34」

単純照応指示のコ系

問10 これ は私の推測だが、彼は本当のことを知っているのではないか。

「金水他 1989：46の例文を一部修正」

問11 小田実が こう 言いました、「だめだったら、またやればいい。」

「金水他 1989：46 の例文を一部修正」

問 12 これ 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。

「金水他 1989：46 の例文を一部修正」

単純照応指示のソ系

問 13 大学を卒業して家事を手伝っていた時、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。

「金水他 1989：42 の例文を一部修正」

問 14 妻：いつまでも心が締め付けられる優しいパパでいてね、そんな パパが大好きなの。

夫：はあ？

「漫画」

問 15 有権者は参院選で、何を、どう選択するのか、その 判断の基礎となるべき国会だった。

「新聞」

問題文出典

安 龍洙(1996)「韓国人学習者の指示詞「コ、ソ、ア」の習得における母語の影響について—非現場指示の場合」『東北大学文学部日本語学科論集』6, 1-13/金水敏・木村英樹・田窪行則・寺村秀夫共著(1989)『指示詞』くろしお出版/森田良行(1982)「指示詞の扱い方」『講座日本語教育』18 早稲田大学語学教育研究所/朝日新聞/篠有紀子(2002)『花きゃべつひよこまめ』講談社出版

資料②：残差一覧表

(1)				(6)				(11)			
	コ	ソ	ア		コ	ソ	ア		コ	ソ	ア
JSL 下	-3.48**	2.59**	0.05	JSL 上	-2.70**	3.35**	-2.18*	JFL 上	2.82**	-2.61**	-0.82
JFL 下	3.48**	-2.59**	-0.05	JSL 下	2.70**	-3.35**	2.18*	JFL 下	-2.82**	2.61**	0.82
(2)				(7)				(12)			
	コ	ソ	ア		コ	ソ	ア		コ	ソ	ア
JSL 上	-3.92**	-1.64	4.21**	JSL 上	-1.48	-1.68	2.32*	JSL 下	-2.14*	0.72	1.60
JFL 上	3.92**	1.64	-4.21**	JFL 上	1.48	1.68	-2.32*	JFL 下	2.14*	-0.72	-1.60
(3)				(8)				(13)			
	コ	ソ	ア		コ	ソ	ア		コ	ソ	ア
JSL 上	-1.12	-4.20**	4.61**	JSL 上	-1.40	-2.75**	3.30**	JSL 上	-2.87**	2.81**	-0.67
JSL 下	1.12	4.20**	-4.61**	JSL 下	1.40	2.75**	-3.30**	JFL 上	2.87**	-2.81**	0.67
(4)				(9)				(14)			
	コ	ソ	ア		コ	ソ	ア		コ	ソ	ア
JSL 下	-2.20*	0.82	0.84	JSL 上	2.39*	-1.48	-1.88*	JSL 上	-2.53*	3.63**	-2.18*
JFL 下	2.20*	-0.82	-0.84	JFL 上	-2.39*	1.48	1.88*	JSL 下	2.53*	-3.63**	2.18*
(5)				(10)				(15)			
	コ	ソ	ア		コ	ソ	ア		コ	ソ	ア
JSL 上	-3.12**	3.37**	-1.78+	JSL 上	5.86**	-4.35**	-3.27**	JFL 上	-2.26*	2.15*	-0.17
JFL 上	3.12**	-3.37**	1.78+	JSL 下	-5.86**	4.35**	3.27**	JFL 下	2.26*	-2.15*	0.17

*p<.10 **p<.05 ***p<.01