

学習ストラテジーが非現場指示用法の習得に与える影響について —第二言語学習者と外国語学習者の比較—

孫愛維

要旨

本稿は、JSL 環境における台湾人日本語学習者 97 名と JFL 環境における台湾人日本語学習者 189 名を対象に、学習ストラテジーが非現場指示用法の習得に与える影響について、質問紙調査により検討したものである。その結果、JFL 環境においては、比較的習得されやすい「単純照応指示用法」以外は、学習ストラテジーの使用が、学習者の非現場指示用法の習得に寄与しないことがわかった。JSL では、上位群において、「独立的話題指示のア」以外は、学習ストラテジーの有効性が見られたが、言語能力が低い JSL 下位群においては、「単純照応指示のコ」を除き、学習ストラテジーを使用しても非現場指示用法の習得に寄与しないことが明らかにされた。これらのことから、非現場指示用法の習得に関して、学習ストラテジーの効果は限定的で、何らかの支援が必要であることが示唆された。

キーワード 非現場指示用法、学習ストラテジー、学習環境、日本語能力、台湾人学習者

1. はじめに

日本語指示詞は、事物を指し示す機能のみならず、適確に文章をつなぎ、文章に結束性をもたらすことにも重要な役割を果たすことは周知の事実である。しかし、指示詞は初級から導入されているにもかかわらず、中・上級学習者の日本語発話を情報伝達の観点から分析した伊豆原・嶽(1992)は、「文脈を指示するコ・ソ・アの不適切な使用は談話をわかりにくくする」(同: 107)という学習者の指示詞使用の問題点に言及している。また、指示詞の不適切な使用は、談話・作文にまとまりを失わせ、コミュニケーションに支障をきたす一因になることも指摘している。水谷(1994: 118)も「日本語習得レベルのかなり高い学習者にも「こそあど」の使い方のような基本的な問題が残る」と指摘している。これらの研究から、上級レベルの学習者でも依然として指示詞の用法につまずきが見られることが示され、指示詞習得の難しさが浮き彫りになった。中でも、非現場指示用法は以下の例文のように、指示対象が視覚、聴覚などを通して具体的に認識されるものではないため、ことさらに習得されにくい。

A: 息子が、就職ができましたよ。

B: それはよかったですね。

しかし、これまでの指示詞の習得研究は主に、母語指示体系、日本語能力と学習環境との要因が習得に与える影響に焦点を当てるものであり、学習者自身がどのような学習ストラテジーで指示詞を習得していくか、それが学習成果にどのような影響を与えるか、という学習者の視点に立つ研究は十分とは言えない。もし、学習ストラテジーの使用により習

得が助長される部分と、学習ストラテジーを用いてもなかなか習得しにくい部分が明らかになれば、効果的な教育を行うための大切な手がかりになるだろう。

そこで、本稿では質問紙調査を基に、中国語を母語とし、日本国内で日本語を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)と、台湾で日本語を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)を対象に、習得困難とされる非現場指示用法に焦点を当て、日本語指示詞に関する学習ストラテジーと学習成果との関連を明らかにしていく。

2. 先行研究と研究課題

前述したように、指示詞の習得研究では学習者の視点も取り入れて分析する研究はほとんど行われていない。管見の限りでは、安(2001, 2008)と単(2003)のみである。安(2001, 2008)では質問紙調査と自由記述の分析によって、学習者がどのような使用基準で指示詞を使い分けているか、どこが習得困難だと感じているか、などの指示詞に関する使用意識を調査した。その結果、学習者の母語と日本語能力を問わず、指示詞の学習と使用に当たって、既知の知識からの推測、基本的な指示用法の応用、使用回避などの方略を用いる傾向が強く見られた。しかし、安(2001, 2008)では、指示詞の使用意識と指示詞習得がどのような関係になっているかについては検討されていない。

単(2003)は、指示詞の三肢選択問題文と質問紙調査を利用して、「文法書・教科書の例文の暗記」、「母語話者の指示詞使用の真似」、「既知知識からの推測」、「直感」、「回避」という 5 種類の学習ストラテジーの使用が指示詞の習得に影響を及ぼすかどうかに焦点を当てて調べたものである。単(2003)では学習ストラテジーを用いる学習者の方が、指示詞の三肢選択問題文の得点が高くなるという結果が得られている。

しかし、単(2003)では、学習者を「学習ストラテジーを利用する」と「学習ストラテジーを利用しない」両群に分けて検討したため、どの学習ストラテジーが有効なのかについて詳しい検討にまでは至っていない。学習ストラテジーとしてまとめられている「文法書・教科書の例文の暗記」、「母語話者の指示詞使用の真似」、「既知知識からの推測」、「直感」、「回避」は、それぞれの性格が異なることから、分けて検証すべきである。また、どの指示用法に対して学習ストラテジーが影響を及ぼすのかについては、まだ十分に明らかにされているとは言えず、更なる検討が期待される。

さらに吉野(2002)は学習ストラテジーと学習成果との関連は短絡的なものではなく、学習者の言語レベル、文法項目の特徴、学習環境などの要因に影響されると主張している。よって、どのような学習環境でどのような学習ストラテジーがどのような学習者に有効かを把握することは、学習者の必要に見合った授業計画を立てることに役立つと考えられ、学習環境と日本語能力を併せて検討する必要があると考える。

以上の問題意識を踏まえ、本稿は、JSL・JFL という異なる学習環境において初級後半から上級レベルの台湾人日本語学習者を研究対象に、学習ストラテジーと非現場指示用法の習得との関連について調査を試みる。具体的な研究課題は「学習ストラテジーが非現場指示用法の習得に影響するか、もし影響するとすればその影響は学習環境と日本語能力と関係があるか」である。

3. 研究方法

3. 1 調査手続き

学習者の日本語能力を判定する SPOT⁽¹⁾と指示詞三肢選択問題を実施した後、学習ストラテジーに関する質問紙調査を行った。質問紙には、普段の指示詞学習において採っている学習方法を基に答えるように指示した。なお、質問紙の回答にあたっては、調査対象者の防衛心や調査者に良い印象を与えようとする意図が、自己報告の際に、虚偽の回答を引き起こす可能性がある。従って、調査対象者には、本調査の結果が成績に影響せず、担任教師は調査の結果を見ない旨を予め伝えた。

3. 2 調査対象者

JSL：本稿では、日本に留学してから本格的な日本語学習を開始している台湾人日本語学習者のみを JSL 学習者とした。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は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、本稿では「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」と回答した対象者を除外した。なお、回答不完全、SPOT の得点 20 点以下の対象者も除外した。SPOT の得点が 20 点以下の対象者を除外したのは、ある程度の日本語能力がないと、調査に使用される語彙と文型の理解が困難であると想定したからである。その結果、質問紙を回収した 132 名の中で、有効回答数は 97 名となった。日本語学習年数は 10 ヶ月から 3 年までである。

JFL：調査実施の時点で日本語学習年数が 1 年半から 3 年半までの、台湾の大学で日本語を専攻する 2 年生から 4 年生の学生で、人数は計 246 名であった。そのうち、回答不完全、SPOT の得点 20 点以下の対象者を除外した結果、有効回答数は 189 名となった。

対象者の日本語能力を測定するため、SPOT を実施し、JSL 得点の中央値を境に上位群・下位群に二分した。その結果、JSL 下位群 48 名(男 12・女 36)、JFL 下位群 108 名(男 21・女 87)、JSL 上位群 49 名(男 14・女 35)、JFL 上位群 81 名(男 18・女 63)となった。全体、下位群(初級後半～中級)、上位群(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 下位群と JFL 下位群、JSL 上位群と JFL 上位群、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。なお、平均日本語学習歴は、JSL 下位群 14.44 ヶ月、JFL 下位群 29.64 ヶ月、JSL 上位群 24.92 ヶ月、JFL 上位群 37.20 ヶ月である。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	学習歴(月数)
JSL 下位群	48(男 12・女 36)	38	20	30.02	6.10	14.44
JFL 下位群	108(男 21・女 87)	38	20	31.31	5.15	29.64
JSL 上位群	49(男 14・女 35)	60	39	48.59	5.05	24.92
JFL 上位群	81(男 18・女 63)	59	39	48.09	6.58	37.20
JSL	97(男 26・女 71)	60	20	39.40	10.87	19.73
JFL	189(男 39・女 150)	59	20	38.50	10.14	32.88

3. 3 調査材料(質問紙の内容)

3. 3. 1 学習ストラテジーに関する質問項目

指示詞に関する学習ストラテジーについては、尺度が確立されていないため、質問紙作成に先立ち、調査対象外の JSL 学習者 5 名と JFL 学習者 3 名、計 8 名に指示詞の学習と使用についてインタビューを行った。インタビューで得られた回答を基にして、「指示詞に関する学習ストラテジー」について 20 項目を作成した。作成に際して、指示詞の使用意識を調査した安(2001, 2008)と文法学習に関する学習ストラテジーを研究した向山(2007)を参考にした。質問項目が誤解なく解釈され、容易に回答できるものとなるように心掛けた。これらの質問項目は「1. 全然しない 2. ほとんどしない 3. たまにする 4. ときどきする 5. 常にする」という 5 件法で回答を求めた。日本語による読み誤りを防ぐため、質問項目の内容には調査対象者の母語である中国語を使用した。

3. 3. 2 自由記述

質問項目以外に、他に何か学習ストラテジーを利用しているか、最も有効な学習ストラテジーは何かについて、学習者に書いてもらった。

3. 3. 3 フェイスシート

学習者の基本情報と置かれている学習環境を把握するため、質問紙の最後にフェイスシートを添付し、年齢、性別、日本語学習機関、日本語教科書、学習年数、日本での滞在年数、頻繁に接触する日本人の有無などについて記入を求めた。

3. 3. 4 非現場指示用法の学習成果

指示詞の学習成果を測定するために、宋(1991)⁽²⁾の枠組みを援用した孫(2008)の指示詞三肢選択問題文を利用した。宋(1991)の枠組みにおける各指示用法の定義、例文を表 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、表では「独ア」、「相ソ」、「相ア」、「単コ」、「単ソ」と略すことにする。

表 2 宋(1991: 139)の枠組み(筆者加筆)⁽³⁾

指示用法	場の状況	指示詞	例文
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	独ア	(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。
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。
		相ア	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。
単純照 応指示	自分の経験記憶が関わらない文	単コ	<u>これは</u> 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。

	脈の言語的なある素材を指示する	単ソ	受付に誰かがいたら、 <u>その人</u> に渡してください。
--	-----------------	----	---------------------------------

孫(2008)は一つの指示用法につき3問ずつ配置し、全部で15問の問題を設けた。質問紙の作成にあたっては、各問題文をランダムに配置し、同一の指示用法が連続しないよう配慮した。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、分から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。

3. 4 分析方法

本稿では、まず各質問項目の相関関係を共通の要因に縮約するために、学習ストラテジーに関する質問紙で得られたデータに対して因子分析を行った。JSLとJFL別に因子分析を行った結果、両群の因子構造がほぼ同様であるため、JSL・JFL両群を一緒にして因子分析を行った。分析手法は主因子法、バリマックス回転を採用した。

次に、抽出された個々の学習ストラテジーがどの程度非現場指示用法の習得に貢献しているのかを調べるために、学習ストラテジーを独立変数、各非現場指示用法の指示詞三肢選択問題文の得点を従属変数として重回帰分析を行った。各学習ストラテジーが各指示用法にどの程度寄与しているかを検討するため、強制投入法を採用した。本稿は学習環境・日本語能力という変数を取り扱うこととし、JFL下位群・JFL上位群・JSL下位群・JSL上位群という順で重回帰分析を行った。

4. 結果と考察

4. 1 因子分析の結果

因子分析の結果は表3の通りである。因子数の決定について、固有値1以上の基準を設け、更にスクリープロットによる判断及び因子の意味的まとまり、解釈のしやすさという点も考慮して因子数を4に決定した。次に、共通性が0.4に達しない1項目(習った日本語指示詞の用法を中国語に翻訳する)と因子負荷量が0.35以上のものが2つ以上わたっている1項目(新しい日本語指示詞の用法を勉強する時、習った日本語指示詞の用法と比較する)を除外し、18項目に対して再度因子分析を行った結果、4因子全体の累積寄与率は65.87%であった。

表3 指示詞に関する学習ストラテジーの因子分析結果

	項目	因子1	因子2	因子3	因子4	共通性
注意	会話の時、自分の日本語指示詞の使用に注意する	.853	.184	.188	.141	.818
	他人の日本語指示詞の使用に注意する	.850	.198	.205	.186	.844
	文章を書く時、自分の日本語指示詞の使用に注意する	.811	.101	.188	.102	.714
	新聞、雑誌、本を読む時、その中の日本語指示詞の使用に注意する	.773	.244	.179	.277	.766
	日本語指示詞の使用に当たって、日本語指示詞を取り巻くコンテキストに注意する	.764	.220	.264	.144	.723

	テレビをよく見たり、ラジオやテープを聞いたりする時、その中の日本語指示詞の使用に注意する	.724	.211	.204	.307	.705
文法知識重視	日本語指示詞の練習問題をやる	.180	.894	.109	.053	.846
	文法の参考書を見て、日本語指示詞の使用について学習する	.155	.874	.074	.148	.815
	日本語指示詞用法に関するメモを整理する	.120	.870	.116	.118	.798
	習った日本語指示詞の用法を復習する	.255	.758	.221	.184	.723
	日中指示詞の相違を比較する	.208	.610	.229	.074	.473
問題解決重視	自分が使っている日本語指示詞が間違っていたら直してほしいと教師(あるいはできる人)に頼む	.230	.140	.889	.215	.910
	日本語指示詞についてわからないところがあれば、教師(あるいはできる人)に教えてくれるように頼む	.211	.135	.887	.255	.913
	日本語指示詞についてわからないところがあれば、文法書を調べる	.251	.251	.800	.200	.805
	自分の使っている日本語指示詞の間違いに気づくと、同じ間違いを繰り返さないように学習する	.320	.211	.789	.176	.801
意思伝達重視	日本人と積極的に話すことにより、日本語指示詞を学習する	.210	.103	.212	.883	.879
	他の学習者と積極的に話すことにより、日本語指示詞を学習する	.286	.182	.262	.851	.907
	習った日本語指示詞の用法を積極的に使うようにする	.311	.225	.311	.783	.858
	寄与率(%)	21.67	20.14	13.86	10.20	

次に、各因子に高い負荷を示す項目の内容から、因子の命名について検討した。

第1因子は、「会話の時自分の指示詞の使用に注意する」、「他人の指示詞の使用に注意する」、「文章を書く時、自分の日本語指示詞の使用に注意する」などが上位にきている。これらは自分、及び、他人が日本語指示詞を使用する際に注意をするという戦略である。そこで、「注意」と名付けた。

第2因子は、「日本語指示詞の練習問題をやる」、「文法の参考書を見て、日本語指示詞の使用について学習する」などから構成されており、指示詞の文法知識の学習に関わる内容であると判断し、「文法知識重視」と命名した。

第3因子は、「自分が使っている日本語指示詞が間違っていたら直してほしいと教師(あるいはできる人)に頼む」、「日本語指示詞についてわからないところがあれば、教師(あるいはできる人)に教えてくれるように頼む」などの項目からなり、日本語指示詞を使用及び学習する際に疑問が生じ、誤用を犯す場合、積極的に問題を解決しようとする学習戦略である。総括して、「問題解決重視」とした。

第4因子は、「日本人と積極的に話すことにより、日本語指示詞を学習する」、「他の学習者と積極的に話すことにより、日本語指示詞を学習する」などの項目からなり、意思伝達につながる学習方法であるので、「意思伝達重視」と命名した。

以上、質問紙調査の結果を因子分析し、台湾人日本語学習者が指示詞習得上の学習ストラテジーを構成する要因として、注意、文法知識重視、問題解決重視、意思伝達重視という4因子を導き出すことができた。

4. 2 重回帰分析の結果

次に、4つの学習ストラテジーと指示詞習得の間に関連性が認められるかを検証するために、重回帰分析を適用した。JFL 下位群・JFL 上位群・JSL 下位群・JSL 上位群それぞれの各非現場指示用法の指示詞三肢選択問題文の得点は、表4の通りである。

表4 各非現場指示用法の指示詞三肢選択問題文の得点(満点100点)

	JFL 下位群	JFL 上位群	JSL 下位群	JSL 上位群
独ア	44.75	43.20	45.14	63.27
相ソ	49.38	49.79	50.00	74.83
相ア	48.46	50.21	49.31	70.75
単コ	62.03	70.78	59.72	85.71
単ソ	59.57	65.43	62.50	78.91

JFL 下位群・JFL 上位群・JSL 下位群・JSL 上位群ごとに、各非現場指示用法の得点を従属変数として重回帰分析を施したところ、表5のような結果が得られた。

表5 重回帰分析の結果

	JFL 下位群					JFL 上位群					JSL 下位群					JSL 上位群				
	F1	F2	F3	F4	R ²	F1	F2	F3	F4	R ²	F1	F2	F3	F4	R ²	F1	F2	F3	F4	R ²
独ア	.11	.08	.19	.05	.05	.02	.21	.15	.16	.01	.12	.26	.15	.15	.06	.09	.20	.23	.17	.09
相ソ	.16	.07	.11	.05	.02	.06	.00	.15	.14	.01	.18	.07	.07	.06	.04	.36*	.18	.32†	.07	.28*
相ア	.21	.08	.21	.01	.09	.02	.08	.16	.16	.00	.19	.07	.15	.22	.05	.27†	.04	.53**	.23	.29*
単コ	.05	.09	.29*	.06	.10*	.22	.06	.33*	.11	.14*	.12	.05	.44*	.26	.10*	.37*	.21	.50*	.22	.23*
単ソ	.17	.10	.34*	.05	.08*	.05	.07	.30*	.15	.08*	.21	.08	.08	.14	.05	.27†	.04	.40*	.11	.16*

(**p < .01, *p < .05, †p < .1、表中の数値は標準偏回帰係数、網掛けは有意差のある部分である。R²は自由度調整済み決定係数(説明率))

JFL 学習者の場合では、JFL 下位群と JFL 上位群と共に、問題解決重視から「単純照応指示」に対する影響が認められた。JSL の場合では、下位群において有意な関連を示したのは「単純照応指示のコ」に対する問題解決重視のストラテジーのみであった。上位群の場合、「独立的话题指示のア」以外、注意と問題解決重視のストラテジーはすべての指示用法では有意であった。以上、非現場指示用法の習得において、全ての学習ストラテジーが有利に機能するとは限らず、学習ストラテジーがどのような指示詞の学習に機能し、また、機能しないのかは、学習環境と日本語能力が関与していることが窺える。

学習環境・日本語能力にかかわらず、指示用法の学習成果との有意な関連が認められたのは、問題解決重視のストラテジーである。問題解決重視のストラテジーは日本語指示詞の使用、及び学習において疑問が生じ、誤用を犯した場合、教師・他人・文法書などの多様なリソースを利用することにより積極的に非現場指示用法の知識を修正し再構築する学習ストラテジーである。すなわち、自分の指示詞に対して、不足している部分や満足のいかない部分を自覚すると同時に、様々な方法により能動的にその部分を改善しようとする学習者ほど、非現場指示用法の習得が進むことがわかった。

しかし、問題解決重視のストラテジーはあらゆる学習者ならびに指示用法に同じ効果を発揮するとは限らない。JFL 下位群・JFL 上位群では「単純照応指示」、JSL 下位群では「単純照応指示のコ」のみに、問題解決重視のストラテジーとの関連が見られた。このことから、問題解決重視のストラテジーが、上述した指示用法以外、JFL 下位群・JFL 上位群・JSL 下位群の非現場指示用法の習得に寄与しないことが明らかになった。「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、比較的習得しやすいと考えられる。それゆえ、言語能力が低い JSL 下位群、インプットの接触が少ない JFL 学習者でも自らの力で「単純照応指示」の習得を促進することができるが、それ以外の指示用法には促進効果が見られない。

また、「独立的話題指示のア」では、いずれのグループにおいても、全ての学習ストラテジーとの正の関連が見受けられず、「独立的話題指示のア」は習得困難であることが裏付けられていると言えよう。孫(2008)でも学習環境を問わず、最も正用率が低かった指示用法は「独立的話題指示のア」であることが示されている。なお、「独立的話題指示のア」が習得されにくい原因としては、「独立的話題指示のア」は、主に一人で過去のことを回想する時に使われるため、普段の会話において触れる経験を得にくいといった点が挙げられる。以上、JFL・JSL 学習者が上級レベルに至っても、自力で非現場指示用法の習得を促進させることは不十分であることが明らかにされた。このことから、非現場指示用法、とりわけ学習者が接した頻度が低いと予想される「独立的話題指示のア」などの言語項目は、第二言語環境に任せっ放しでもその習得が着実に進んでいくというわけでもなさそうである。言い換えれば、学習者自らの努力のみで十分な指示詞習得が促され、完全な習得に至るのも難しいことが示され、何らかの指導・支援が必要なことが明白となった。

また、問題解決重視のストラテジー以外では、注意のストラテジーと非現場指示用法の習得との関連性も認められた。しかし、非現場指示用法と注意のストラテジーとの関連性が見出されたのは、JSL 上位群のみである。従って、非現場指示用法の習得においては、学習者がある程度の言語能力を持つことが必要であるのみならず、一定量のインプットに触れない限り、注意のストラテジーの効力をうまく働かせることができないことが示唆される。

一方、意思伝達重視と文法知識重視の学習ストラテジーには学習環境の違いによる差が見られなかった。

意思伝達重視の学習ストラテジーが非現場指示用法の習得に寄与しない理由は以下のように考えることができる。まず、非現場指示用法の場合、指示対象が眼前にいない故に抽象的になりやすく、伝達活動にそれほど明確な役割を演じていない(卓立性が低い)ことに加え、使い分けも人間関係(話し手・聞き手の立場)、情報の帰属性(誰に属する情報)、発

話機能(非難など)といった要素が相互に関連し合っている。それに、非現場指示用法は比較的教育が手薄な項目だと言われる。そのため、学習者の自分の力だけではインプットに盛り込まれた全部の非現場指示用法の機能に気づき、正確に把握することに限界があると考えられる。すなわち、体系的な教室指導に欠け、さらに意思伝達の役割が際だっておらず、機能上も極めて複雑である非現場指示用法に関しては、いくら目標言語のコミュニケーションをくり返しても、接したインプットの中に含まれる非現場指示用法に気づくことがなく、非現場指示用法の言語形式と意味・機能のマッピングをスムーズに進めることができないことが推察される。

文法知識重視のストラテジーについては、向山(2007)も、文法知識重視という学習ストラテジーの使用は、文法習得に結びついていないことを報告している。本稿からは向山(2007)の見解を支持する結果が得られた。文法参考書の参照や練習問題をするといった独学では自分の学習上の問題点に気づかないことがしばしばあるため、間違った知識や学習上の問題などが、学習が進んでも改善されない場合が多い。独学における問題点について、本稿の対象者も、質問紙の自由記述欄に「自分なりに指示詞を勉強しているが、その知識が正しいかわからない。やはり教師による体系的な指導が必要である」、「自ら日本語と中国語指示詞の異同について比較したことがあるため、日中指示詞の相違点を把握することができたと思っていたが、今回のテストを通してまだ足りない点があること気づいた」と記述している。以上、指示詞習得における学習者自身の問題意識と、習得上の問題点が特定できる問題解決重視のストラテジーが非現場指示用法の習得を促進するという本稿の結果から示唆されるように、学習者に対して、中間言語と目標言語との違いに気づかせる教育が言語習得にとって大切である。中間言語と目標言語との相違に対する気づきが起こらなければ、言語習得はなかなか進まないのは想像に難くない。それでは、本稿の結果から、日本語教育現場にどのようなことを提言することができるだろうか。例えば、学習者が間違いやすい指示用法に対して、予めタスクを用意し、学習者が犯した誤りに対して教師が即座に訂正を加えることで、学習者に対し、自分の中間言語を修正し、誤りを取り除く契機を与える、といった方法が効果的であろう。

5. まとめと今後の課題

本稿は、台湾人日本語学習者を対象として学習ストラテジーと非現場指示用法の習得との関連と、JSLとJFLといった学習環境、日本語能力はそれに影響を与えるのかを解明することを目的とした。その結果、指示詞に関する学習ストラテジーは「注意」、「文法知識重視」、「問題解決重視」、「意思伝達重視」という4因子に集約された。そして、「注意」と「問題解決重視」のストラテジーが非現場指示用法の習得に寄与することが明らかになったが、学習環境、日本語能力と指示用法によって、その効果は異なることが示された。

今後の課題としては、以下のことが挙げられる。まず、質問紙に基づく研究は各学習者の独自の詳細な状況を把握するのには不向きで、学習者の自己申告も実際の学習行動を的確に報告するとは限らない。今後の調査では、観察法、面接法などを併行し研究を積み重ね、今回得られた結果を確認することが望まれる。また、各学習ストラテジーが関連し合う可能性があるため、相関と共構造分散分析などの統計手法によって各々の学習ストラテジーの間にもどのような関連と因果関係があるのかを明らかにする必要がある。さらに、今

回調査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、本稿で示した結果が、学習者の母語の影響を受けているのか、つまり、中国語を母語とする学習者に限定的なものであるのか、あるいは、他の言語を母語とする学習者にも共通するのかを検証していくことが必要であろう。今後、上記の点を中心に研究を進めていきたい。

(そんあい・お茶の水女子大学・ivy68@hotmail.com)

注

1. SPOT 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用紙の空所にひらがな 1 字分を書き込ませるテストで、現在問題の難易度の異なる Version A~G がある。本研究では問題文の難易の幅が広い Version D.と E.を利用した。

2. 宋(1991)の枠組みでは、「独立的話題指示のコ」と「独立的話題指示のソ」があるものの、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、孫(2008)は、使い分けにゆれが見られた「独立的話題指示のコ」と「独立的話題指示のソ」を調査対象外にした。

3. 指示詞、例文の部分は筆者の加筆である。

参考文献

- 安龍洙(2001)「日本語学習者の指示詞の使用意識にみられる特徴－韓国人学習者と中国人学習者を比較して」『第2言語としての日本語の習得研究』4, 5-22
- 安龍洙(2008)「韓国人学習者の指示詞の使用意識に関する一考察－指示詞のテストの後に実施した自由記述の分析から－」『茨城大学留学生センター紀要』6, 61-76
- 伊豆原英子・嶽逸子(1992)「中・上級学習者の話し言葉(独話)の分析と考察－情報伝達を通して」『日本語教育』77, 103-115
- 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・ユ・저」との用法について」『日本語教育』75, 136-152
- 孫愛維(2008)「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』18, 163-183
- 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 2002 年度修士論文
- 水谷信子(1994)『実例で学ぶ誤用分析の方法』アルク
- 向山陽子(2007)「文法学習に関する信念・態度、学習ストラテジー、学習成果の関連－暗示的帰納的指導のコンテクストの中で」『日本語教育論集』23, 17-32
- 吉野文(2002)「文法的ストラテジー」宮崎里司・J. V. ネウストプニー(編)『日本語教育と日本語学習－学習ストラテジー論にむけて』, 81-96, くろしお出版
- Collentine, J. (2004)The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. *Studies in Second Language Acquisition*, 26-2, 227-248
- Wilkinson, S. (1998) Study abroad from the participants' perspective: A challenge to common beliefs, *Foreign Language Annals*, 31-1, 23-39