

処理指導(Processing Instruction)の効果に関する研究

— 日本語の使役と謙讓表現の項目間の比較 —

中 上 亜 樹

(2009年10月6日受理)

The Effects of Processing Instruction on the Acquisition of
Causative Construction and Humble Expressions in Japanese

Aki Nakaue

Abstract: Previous studies of second language acquisition show that the “input” plays a key role for successful second language learning. However, language teachers tend to focus on the output rather than the input given to the learners. The present study examine the effects of input-based instruction called the Processing Instruction on two types of linguistic features in Japanese, and compare whether the effectiveness of the instruction differ between syntactic and lexical features. The target items chosen for this study were the causative construction and irregular humble expressions, both of which are considered difficult features for second language learners to acquire. Thirty beginning-level learners were divided into two groups, and the each group received an instruction on one of the target items. The participants of this study were given comprehension and production tests on three different occasions: before, immediately after, and one week after the instruction. The results indicated that the learners in both groups gained from the instruction and retained the gain after one week. Also, while they did equally well on the production tests, this was not the case for the comprehension tests, that is, the instructional gain was greater than causative construction for the humble expressions. It suggests the effectiveness of the Processing Instruction differs by linguistic features.

Key words: Processing Instruction, input, output, comprehension, production

キーワード：処理指導，インプット，アウトプット，理解，産出

1. はじめに

第二言語習得研究において、「インプット」は学習者の習得に重要な役割を果たしている (VanPatten 1996: 4-5) と言われているが、外国語教育の現場において重視されているのは、教室で学習者にいかに多く

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：迫田久美子(主任指導教官), 畑佐由紀子,
深澤清治, 松見法男

の様々な「アウトプット」をさせるかということである。このような、研究の成果と現場とのギャップを指摘し、学習者の習得をより促進するために、指導の際にインプットを重視する処理指導¹⁾(Processing Instruction) という指導法がある。処理指導の効果に関しては、複数の言語(スペイン語、フランス語、日本語など)において、いくつかの文法項目(スペイン語の直接目的格代名詞、フランス語の仮定形、日本語の動詞の否定形と過去形など)を対象に、アウトプット中心の伝統的指導²⁾と比較することにより、その効果が検証されてきた。その結果、処理指導は効果があ

ると主張する研究 (VanPatten & Cadierno 1993a, 1993b; Cadierno 1995; Morgan-Short & Bowden 2006 など) と、処理指導は従来の指導法ほど効果が見られないと主張する研究 (Salaberry 1997; Allen 2000; DeKeyser & Sokalski 2001) の両方が見られた。しかし、特定の文法項目に学習者の注意を向けさせ、習得を効率的に進めようとする処理タスクの効果や必要性はある程度支持されており (畑佐 2006)、形式と意味とのリンク、特に理解活動を学習者に与える重要性に注意を促した点で、処理指導に関する研究は重要な役割を持つ (DeKeyser, Salaberry, Robinson & Harrington 2002: 850) と言われている。

日本語における処理指導の研究には Lee & Benati (2007) があるが、指導の対象とされているのは動詞の過去形と否定形の「ました／ません」で、処理指導の効果が証明されているものの、指導項目自体が教育現場で学習者にとって習得困難であるとされている項目ではなかった。そのため、今後実際に指導で使用するためには、処理指導の効果を証明することだけではなく、学習者にとって習得が困難であると言われている項目でも指導の効果が見られるかどうか、また、どのような項目でより指導の効果が強く見られるかということを明らかにしていく必要があると考えられる。

そこで、本研究では、日本語学習者にとって習得が困難であるとされる使役と謙譲表現を指導項目として処理指導を行い、項目間で指導の効果が差が見られるかどうかを明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

2-1 処理指導について

処理指導とは、学習者に指導対象とする文法形式を含んだインプットを与えることによって意味理解を集中的に経験させ、インプットからインテイクへと導く指導である (山岡 2004: 31)。提唱者の VanPatten によると、この処理指導を行うことにより、「学習者のインプット処理のストラテジーに直接関与することができる」(VanPatten & Cadierno 1993a: 240) ために、習得をより効率的に進めることができる。

では、学習者のインプット処理ストラテジーとは、どのようなものであろうか。VanPatten (2004: 7-8) によると、学習者が入ってくるデータを処理し意味理解を行うための処理リソースには限界があるため、より多くの処理を行うためには効率的に行う必要がある。その効率的な処理を行うために学習者が持っているストラテジーが、インプット処理ストラテジーである。インプット処理ストラテジーには「意味第一原理

(The Primacy of Meaning Principle)」と「初めの名詞原理 (The First Noun Principle)」の2つがある (VanPatten 2004: 7-8)。

意味第一原理とは、インプットが入ってきた際に、形式に注意を向けるよりも、まず意味を処理するというストラテジーである。つまり、学習者がある形式を習得するためには、その形式がインプットの中に存在していることに気づく必要があるが、学習者が文の中のある形式に気づくのは、意味を処理した後に、処理リソースに余裕がある場合である。その際でも、どの形式に気づきやすいのかという点に関して、その語が内容語かどうか、語彙的項目か文法的項目か、冗長的かどうかによって優先順位があると考えられている。

初めの名詞原理とは、学習者が文の意味を理解する際に、文の初めにある名詞や代名詞をその文の主語／動作主として処理するというストラテジーである。しかし、語彙の意味や文脈から文の意味が推測可能な場合などには、このストラテジーを使用しない場合があるとされている。

この初めの名詞原理は、英語母語話者だけではなく本調査で対象とする中国人日本語学習者の受身習得においても見られると言われている (田中 2004: 71)。

VanPatten & Cadierno (1993a: 226) によると、第二言語習得研究では、図1に示したような習得のプロセスがあると言われている。インプット処理は図1のIの過程にあたる。つまり、学習者が目標言語のインプットを大量に受けたときに、その中からある形式に気づき、その意味を理解し、自分の中に取り込むといった、学習者の中で行われている処理がインプット処理である。

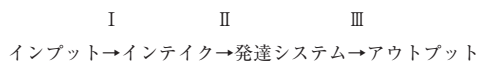


図1 第二言語習得のプロセス
(VanPatten & Cadierno 1993a: 226を基に作成)

処理指導では、先に述べた2つの処理ストラテジーを学習者が使用することにより誤って意味理解をしまい、習得が進まない項目を取り上げ、学習者に何度も正しく処理する経験をさせることによって、より効率的にインテイクへと導くことができると考えられている。そして、その項目をインテイクへと導くことにより、授業内でアウトプットの練習を行わなくても、インテイクから発達システム、そしてアウトプットへという第二言語習得のプロセスを経て習得が促進すると主張している。

2-2 処理指導の効果に関する先行研究

これまでの研究では、処理指導に効果があるのか、また、他の指導法と比較してその効果は高いと言えるのかを検証するために、他の指導法との比較が行われてきた。本研究では、その中から、アウトプット中心の伝統的指導との比較が行われている先行研究を取り上げる。

先行研究では、学習者を処理指導、伝統的指導、統制群の3つのグループに分け、事前テストを行った後で、2つの指導グループでそれぞれの指導を行い、直後テストを行った。テストは、学習者の理解能力を測定する理解テスト、産出能力を測定する産出テストの2つを行った。多くの研究では、その後一定期間を置いて遅延テストを行い、時間の経過による成績差やグループ間の成績差を見ることによって、理解と産出における指導の効果を明らかにしている。

指導の対象となった文法項目は、スペイン語の目的格代名詞（VanPatten & Cadierno 1993a, 1993b; Cadierno 1995; Salaberry 1997; DeKeyser & Sokalski 2001; Morgan-Short & Bowden 2006）、スペイン語の仮定形（DeKeyser & Sokalski 2001）、フランス語の使役動詞（Allen 2000; VanPatten & Wong 2004）、日本語の動詞の否定形「ません」と過去形「ました」（Lee & Benati 2007）である。

表1は、処理指導と伝統的指導の効果を比較した先行研究をまとめたものである。表1から分かるように、研究間で結果は一致しておらず、同じ項目を対象とし

た場合でも結果が異なっている。

この原因について、研究者は様々な指摘を行っている。処理指導を支持する研究者の指摘で最も多いのは、処理指導の効果を否定する先行研究では、模倣が正しく行われず、条件が大きく変わってしまったために処理指導の効果がなくなったという指摘である。一方、処理指導を支持しない研究者は、処理指導の効果が見られた研究では、処理指導の際の文法説明と、比較対象となった指導の際の文法説明において、その方法が異なっていたので、それが処理指導での理解タスクに有利に働き、結果として効果が見られたのではないかと指摘している。

この指摘を受けて、処理指導を支持する研究者は、処理指導で行われる理解タスクに、効果があるかどうかを検証するため、追実験を行った（VanPatten & Oikkenon 1996; Benati 2004）。実験では、処理指導を、文法説明と理解タスクの2つの部分に分け、次の3つのグループで、指導の効果を測定した。3つのグループとは、①処理指導グループ、②文法説明のみのグループ、③理解活動のみのグループの3グループである。その結果、VanPatten & Oikkenon (1996)、Benati (2004) のどちらも、処理指導グループと、理解活動グループのみに指導の効果が見られ、2つのグループには有意差がなかった。このことから、処理指導では文法説明の有無に関わらず、理解タスクを行えば、指導の効果が得られることが明らかになった。そのため、処理指導を支持する研究者は、処理指導の効果は、文法説明の違いではなく、理解タスクによって生み出されていると主張した。

表1 先行研究のまとめ

先行研究	対象項目	効果のあった指導法
(1)VanPatten & Cadierno(1993a)	スペイン語 ・直接目的格代名詞	処理指導
(2)VanPatten & Cadierno(1993b)	スペイン語 ・直接目的格代名詞	処理指導
(3)Cadierno (1995)	スペイン語 ・動詞過去形	処理指導
(4)Salaberry (1997)	スペイン語 ・直接目的格代名詞	アウトプット 中心の指導
(5)Allen(2000)	フランス語 ・使役動詞	アウトプット 中心の指導
(6)DeKeyser & Sokalski(2001)	スペイン語 ・直接目的格代名詞 ・動詞の仮定形	アウトプット 中心の指導
(7)VanPatten & Wong (2004)	フランス語 ・使役動詞	処理指導
(8)Morgan-Short & Bowden (2006)	スペイン語 ・直接目的格代名詞	処理指導
(9)Lee & Benati (2007)	日本語 ・動詞の過去形 ・動詞の否定形	処理指導

3. 問題と目的

処理指導と伝統的指導の効果を比較した研究は、前述したように同じ項目を対象とした場合でも研究間で結果が一致していない。そのため、今後も様々な項目を対象とし、同様の研究を続けていく必要がある。その際には、それぞれの指導法の定義に基づき、2つの指導に比較対象とされている指導が入り込まないように環境を厳しく統制して行う必要がある。効果の測定に関しては、先行研究では産出テストが時間の制限がない筆記形式のものが多いので、産出テストに様々なバリエーションを持たせ、どのようなテストにおいては処理指導の効果がみられるのかを明らかにし、効果だけでなく限界も明らかにしなければならない。

また、処理指導は、英語母語話者などの、比較的語順に厳しい言語を母語とする学習者を想定して考えられた指導法である。先行研究では、英語母語話者を対

象にした研究が多く (VanPatten & Cadierno 1993a, 1993b; Cadierno 1995; Salaberry 1997; Allen 2000; DeKeyser & Sokalski 2001; VanPatten & Wong 2004; Morgan-Short & Bowden 2006), その他の言語を母語とする学習者にも効果があるかを明らかにする必要がある。

日本語を対象とした研究も少ないので, 日本語の指導における処理指導の効果を今後も検証していく必要があるであろう。日本語を対象とした場合は, 日本国内で日本語を学習している中国語母語話者など, 英語母語話者以外を対象とすることも可能である。

次に, 処理タスクの効果や必要性はある程度支持されている (畑佐 2006) ことから, 処理指導と伝統的指導の効果を比較する研究とは別の視点から, 処理指導の効果を検証する研究も必要である。特に, 今後処理指導を日本語教育の現場で応用していくためには, 日本語学習者にとって習得が難しい項目を対象として調査を行う必要がある。日本語を対象とした Lee & Benati (2007) では, 否定形「ません」, 過去形「ました」を対象としているが, この項目に関して日本国内の学習者は, 従来の指導法で特に習得の際に困難な点があるわけではない。現在の指導で, 学習者にとって習得が困難であると言われる項目を取り上げ, 処理指導の効果を検証することによって, 処理指導の意義を主張できると考えられる。

また, 指導の効果と同時に, 指導の限界を示すためには, どのような項目で高い効果が見られ, どのような項目ではあまり効果が見られないかを明らかにする必要もある。効果と限界を明らかにすることによって, 実際に教育現場で処理指導を取り入れる際に, シラバス作成で産出練習を補足的に入れるなどの対策を採り, より効果の高い指導が行えるのではないかと考える。

そこで, 本研究では, 日本語学習者にとって習得が困難であるとされる使役と謙譲表現を指導項目として処理指導を行い, 項目間で指導の効果に差が見られるかどうかを明らかにすることを目的として, 調査を行う。

研究課題は以下の2点である。

- 研究課題 (1) : 理解面において, 2つの指導項目で処理指導の効果に差が見られるかどうかを明らかにする
- 研究課題 (2) : 産出面において, 2つの指導項目で処理指導の効果に差が見られるかどうかを明らかにする

4. 調査

4-1 対象者

大学進学を目的として2008年10月に来日し, 日本語学校で日本語を学ぶ中国人日本語学習者15名が調査に参加した。対象者は全員が同じ寮に住み, 同じクラスで日本語を学習しており, アルバイトも同じ場所で行っているために, 授業内・外ともにほぼ同じ環境で生活していると考えられる。

また, このクラスで調査時以外に処理指導を用いた授業が行われたことが一度あったが, それ以外は, アウトプット中心の授業が行われていた。

4-2 指導担当者

どちらの項目も調査者自身が授業を行った。調査者は, 調査以前からこのクラスの授業を週に2日担当しており, 対象者とは面識があった。

4-3 対象言語項目

日本語の使役と謙譲表現を指導項目とする。この2つの項目を選んだ理由は, 多くの教材の後半以降に導入され, 学習者にとって習得が困難な項目だと考えられるからである。

また, 使役に関しては, 先行研究 (e.g. Allen 2000; VanPatten & Wong 2004) で他の言語でも対象項目として取り上げられている。使役は, 学習者のもっている「初めの名詞ストラテジー」を使用することによって文の動作主を正しく判断できないためである。例えば, 学習者が「母は父に掃除をさせました」という文を聞いたとすると, 学習者は掃除したのは「母」であると理解してしまう場合がある。

謙譲表現には2種類があり, 「お(ご)～します」のように定期的に謙譲表現を作るものと, 「いただく・伺う・お目にかかる」のように特定の語形を使用するものがある。本研究では, 規則的な謙譲表現を除いた, 特定の語形を使用する謙譲表現のみを扱う。

その理由は, 使役は語順, 助詞, 動詞の活用などが規則によって決まっており, 規則としての文法項目である一方で, 本研究で対象とした特定の語形を用いる謙譲表現は, 規則性がなく, 1つ1つの語彙を覚えていかなければならない語彙項目である。2つの異なる特徴を持つ項目に, それぞれ処理指導の効果が見られるかどうかを検証したかったからである。

4-4 指導方法

使役・謙譲表現のどちらの項目も, 文法説明を15分程度行った後で, 処理指導を行った。処理指導では, まず機械的活動 (referential activity) を30分程度行った後で, 文の内容について, 学習者が自分の場合にも当てはまるかどうか, 文の表す意見に賛成するかなど,

文の内容と自分とのかかわりを考える情意的活動 (affective activity) を45分程度行った。どちらの項目も90分の指導を行った。

それぞれの指導項目で行った練習内容は次のとおりであったが、学習者は授業中に、指導項目について産出する練習は一切行わなかった。

4-4-1 使役

[機械的活動]

- ・文を聞いて／読んで、文の動作主を答える
- ・文を聞いて／読んで、文の内容と合っている絵を選ぶ
- ・少し長い文章を読んで、内容理解問題に答え、使役で書かれている文を探し、動作主を答える

[情意的活動]

- ・文を読んで、自分の子どものときの経験と重なるかどうかを判断する。そして、それを自分が子どもにさせたいかどうかを判断する
- ・使役で書かれた学校の規則などの文を読み、そのいい点や悪い点について意見を出し合う

4-4-2 謙譲表現

[機械的活動]

- ・文を聞いて／読んで、誰がしたことかを答える
- ・文を聞いて／読んで、文の内容と合っている絵を選ぶ
- ・少し長い文章を読んで、内容理解問題に答え、謙譲表現で書かれている文を探し、動作主を答える

[情意的活動]

- ・文を読んで、自分の経験と重なるかどうかを判断し、そのときのことについて話す

4-5 指導効果の測定

指導の効果を測定するために、理解テストと産出テストの2種類のテストを事前テスト、直後テスト、遅延テストとして、3回行った。事前テストは指導7日前に、直後テストは指導後すぐに、遅延テストは指導7日後にそれぞれ行った。指導後から遅延テストまでの間に、対象となった使役や謙譲表現に関して授業内で触れることはなかったし、産出を求める機会もなかった。

2つの指導項目の理解・産出テストは、それぞれ以下のような内容であった。理解テストでは、対象とする項目以外に、①②のテストにそれぞれディストラクターとしてその他の項目を10問ずつ入れてテストを行った。謙譲表現では、特に、特定の語彙を用いる尊敬をディストラクターとして用いた。理解・産出テストはどちらも全て筆記形式で行った。

4-5-1 使役

理解テスト

①文を聞いて動作主を選ぶ問題 (10問)

例：母は父に料理をさせました (CD)。

→ 母 ・ 父

②文を読んで動作主を選ぶ問題 (10問)

例：田中さんはトムさんを買物に行かせました。

→ 田中 ・ トム

産出テスト

①絵を見て文に適切な助詞を書き、与えられた動詞を使って文を完成させる問題 (10問)

例：絵 (女の子がお母さんに頼まれて買物に行っている)

→ わたし () 娘 () _____ (買物に行きます)。

4-5-2 謙譲表現

理解テスト

①文を聞いて謙譲表現を普通の動詞で書き換える問題 (10問)

例：昨日、先生のお宅でいただきました。(CD)

→ (動詞 :)

②文を読んで動作主を選ぶ問題 (10問)

例：今からすぐまいります。

→ (先生 ・ 学生)

産出テスト

①与えられた動詞を使って文を完成させる問題(10問)

例：昨日、美術館で先生に _____ (会いました)。

4-6 採点方法

理解テストは、使役、謙譲表現どちらも各1点で、①②それぞれのテストは各10点満点であった。使役の理解テスト①②、謙譲表現の理解テスト②においては、正しく選択肢を選べれば1点、選べなければ0点であった。謙譲表現の理解テスト②においては、謙譲表現に対応する動詞が書かれていれば1点としたが、表記の間違いは減点対象としなかった。理解テストは①②を合計し、それぞれ20点満点であった。

産出テストは、使役、謙譲表現どちらも各2点で、20点満点であった。使役の産出テストでは、助詞、動詞の変形を各1点とし、助詞は全てできて1点、1つでも間違えれば0点とした。動詞の変形については、活用の間違いは0.5点の減点 (例：行かせます→行かさず) とした。謙譲表現の産出テストでは、正解が推測できる間違いは1点の減点 (例：存じております→ご存じております、お目にかかります→お目にあります) とした。

理解テスト、産出テストともに100点満点に換算した。

5. 結果

5-1 理解テスト

理解テストに関して、表1にそれぞれの指導項目での平均値と標準偏差を算出した。

表2 理解テストにおける平均得点と標準偏差

	N		事前テスト	直後テスト	遅延テスト
使役	15	平均	45.333	74.000	73.667
		標準偏差	12.175	10.832	16.879
謙譲	15	平均	14.667	85.667	89.000
		標準偏差	14.430	9.286	7.789

次に、理解テストにおける使役と謙譲表現での指導の効果の差を明らかにするために、事前テストから直後テストにかけての得点の伸びを算出し、その平均について t 検定を行った (表3)。

表3 理解テストにおける指導直後の得点の伸びの平均値

	N	平均	標準偏差	F 値	t 値 (df)
使役	15	28.67	13.55	1.42	7.62**
謙譲	15	71.00	16.50		(28)

* $p < .01$, ** $p < .05$ 分散が異なる場合には Welch の検定を行った (以下同じ)

その結果、謙譲表現の方が指導直後の得点の伸びが有意に大きいことが分かった ($t(28) = 7.62, p < .01$)。

次に、理解面での指導の効果の持続について項目間の差を明らかにするために、直後テストから遅延テストにかけての得点の伸びを算出し、その平均について t 検定を行った (表4)。

表4 理解テストにおける指導直後から指導1週間後の得点の変化の平均

	N	平均	標準偏差	F 値	t 値 (df)
使役	15	-0.33	12.60	0.37	1.31
謙譲	15	4.6	7.67		(23)

その結果、2つの項目の得点の伸びに有意差が見られなかった ($t(23) = 1.31, n.s.$)。つまり、理解面において、指導の効果の継続には、使役、謙譲表現に違いがないことが分かった。

5-2 産出テスト

産出テストに関して、表5にそれぞれの指導項目での平均値と標準偏差を算出した。

表5 産出テストにおける平均得点と標準偏差

	N		事前テスト	直後テスト	遅延テスト
使役	15	平均	13.667	85.000	86.267
		標準偏差	26.924	20.967	21.767
謙譲	15	平均	2.333	77.333	97.333
		標準偏差	6.549	24.075	4.028

次に、産出テストにおける使役と謙譲表現での指導の効果の差を明らかにするために、事前テストから直後テストにかけての得点の伸びを算出し、その平均について t 検定を行った (表6)。

表6 産出テストにおける指導直後の得点の伸びの平均値

	N	平均	標準偏差	F 値	t 値 (df)
使役	15	71.33	33.80	0.53	0.34
謙譲	15	75.00	24.86		(28)

その結果、2つの項目の指導直後の得点の伸びに違いが見られなかった ($t(28) = 0.34, n.s.$)。つまり、産出面では、2つの項目で指導の効果に差がないことが分かった。

次に、産出面での指導の効果の持続について項目間の差を明らかにするために、直後テストから遅延テストにかけての得点の伸びを算出し、その平均について t 検定を行った (表7)。

表7 産出テストにおける指導直後から指導1週間後の得点の変化の平均

	N	平均	標準偏差	F 値	t 値 (df)
使役	15	6.33	22.33	1.18	1.66
謙譲	15	20.00	23.53		(28)

その結果、2つの項目で得点の伸びに違いが見られなかった ($t(28) = 1.66, n.s.$)。つまり、産出面では、指導の効果の継続に関して使役、謙譲表現に違いがないことが分かった。

5-3 考察

本研究では、以下の2点に関して明らかにするために、調査を行った。

研究課題 (1)：理解面において、2つの指導項目で処理指導の効果に差が見られるかどうかを明らかにする

研究課題 (2)：産出面において、2つの指導項目で処理

指導の効果に差が見られるかどうかを明らかにする

まず、研究課題 (1) について考察を行う。この点に関しては、指導直後の得点の伸びに有意差が見られたことから、謙譲表現の方が指導の効果が高かったことが明らかになった。指導の効果の持続については、2つの項目に違いが見られなかったことから、どちらの項目も1週間後も指導の効果が継続して見られることが明らかになった。

2つの項目の違いとして、考えられるのは、使役は規則的な文法項目であるのに対し、本調査で扱った謙譲表現は語彙項目であったという点である。処理指導によって、学習者が持つと言われている「初めの名詞原理」に反する現象を規則的に学ぶことが、語彙を1対1で結びつけ意味を理解させることよりも難しかった可能性が考えられる。

目的 (2) に関しては、指導直後の得点の伸び、指導の効果の持続ともに、使役と謙譲表現で有意差が見られなかったことから、2つの項目間で指導の効果に違いが見られないことが明らかになった。

処理指導では、対象とする項目を一切産出させないが、指導後に産出面でも一定の効果が見られることは、VanPatten & Cadierno (1993a, 1993b) らの先行研究と同様の結果であった。

指導直後と指導1週間後においては、項目間に違いが見られないが、理解面に項目間に違いが見られたことから、その違いが時間を経て産出面に現れてくる可能性も考えられる。しかし、本調査の対象者は日本国内の学習者であるために、習得には指導以外に様々な要因が関わっているため、それを証明するのは難しいと言える。

6. まとめと今後の課題

本研究の目的は、「指導項目間で処理指導の効果に違いが見られるかどうか」ということを明らかにするために、日本語学習者にとって習得が難しいとされている使役と謙譲表現を指導項目として処理指導を行い、その効果の違いを検証することであった。

調査の結果、以下のことが明らかになった。

- ①理解面では使役よりも謙譲表現の方が処理指導の効果が高い
- ②産出面では2つの項目間で処理指導の効果に差が見られない

本調査の結果から、使役と謙譲表現との比較において、謙譲表現の方が処理指導の効果が高かったことが明らかになった。このことから、語彙としての文法項

目の方が処理指導の効果が高い可能性が示唆された。

本調査の問題点として、以下の点が挙げられる。

まず、調査者自身が処理指導を行ったという点である。通常であれば教師バイアスがかかるために、調査者自身が授業をすることは避けられるべきである。本調査は通常の授業の中で行われたために、バイアスがかかるのを承知の上で調査者自身が授業を行った。そのため、本調査の結果を一般化するためには、今後調査者以外の教師が処理指導を行っても同様の結果になるかどうかを確かめる必要がある。

次に、処理指導の内容についてである。本調査では、機械的活動を30分行った後で、情意的活動を45分行った。情意的活動では、産出活動を行っている。対象項目を産出しないように配慮したつもりではあるが、学習者同士の活動や発話内容を記録していなかったために、実際に学習者が対象項目を発話していた可能性を否定できない。もし、この45分の情意的活動において学習者が対象項目を産出していたとすれば、本調査の結果が処理指導の効果ではなく、産出を行った影響の可能性があるので、今後は、学習者同士の活動の内容を記録し、対象項目を産出しないように細心の注意を払い調査を行う必要がある。

本調査の理解テストでは、使役の事前テストで得点が高かった。これが、学習者に事前知識があったことを示しているのか、テストの難易度が原因であったのか特定することができない。指導の効果について項目間の比較を行う場合は、当然、2つのテストは異なるテストである。比較をする際には、プレテストを繰り返すなどして慎重に行うことが必要である。

最後に、本調査の理解テスト、産出テストで、学習者は指導直後に80%近い得点を取っている。テストが簡単すぎた可能性もあるので、テストの難易度について検討が必要であろう。

今後の課題として、以下の点が考えられる。

まず、日本語の他の文法項目においても、処理指導の効果が見られるかどうか調査を行っていくことが挙げられる。また、処理指導自体の効果を検証していくだけではなく、どのような指導の中で、どのような処理指導タスクを行うとより効果的かという点についても明らかにしていく必要がある。

第二言語習得研究の成果を教育現場への具体的な指導へと繋げるために、習得困難な文法項目や調査要因の再検討を行いながら、本研究で得られた課題を基に今後も研究を行っていきたい。

【注】

- 1) インプット処理指導 (Input Processing Instruction) とも言われるが、現在では、「処理指導」という用語が用いられるのが一般的であるため、本稿では「処理指導」を用いる。
- 2) ここでいうアウトプット中心の伝統的指導とは、文法説明を行なった後で、口頭や筆記で変形練習や代入練習を行い、次により意味のある質問や文作成の練習、最後に自由でコミュニケーション的な Q&A や会話などを行うような指導である (VanPatten 1993a: 230)。

【引用文献】

- 田中真理 (2004) 「日本語の『視点』の習得—英語、韓国語、中国語、インドネシア語・マレー語話者を対象に—」南雅彦・浅野真紀子 (共編) 『言語学と日本語教育』 3, くろしお出版, 59-76.
- 畑佐由紀子 (2006) 「フォーム・フォーカスト・インストラクション研究の現状と動向」『第二言語としての日本語の習得研究』 9, 63-90.
- 山岡俊比古 (2004) 「認知から見た言語習得」小池生夫 (編主幹) 『第二言語習得研究の現在—これからの外国語教育への視点—』大修館書店, 23-42.
- Allen, L. Q. (2000). Form-meaning connections and the French causative: An experiment in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 69-84.
- Benati, A. (2004). The effects of processing instruction and its components on the acquisition of gender agreement in Italian. *Language Awareness*, 13, 67-80.
- Cadierno, T. (1995). Formal instruction from a processing perspective: An investigation into the Spanish past tense. *The Modern Language Journal*, 79, 179-193.
- DeKeyser, R., & Sokalski, K. (2001). The differential role of comprehension and production practice. *Language Learning*, 51, 81-112.
- DeKeyser, R., Salaberry, R. M., Robinson, P., & Harrington, M. (2002). What gets processed in processing instruction? A commentary on Bill VanPatten's "Processing instruction: An update". *Language Learning*, 52, 805-823.
- Lee, J., & Benati, A. (2007). The effects of structured input activities on the acquisition of two Japanese linguistic features. In Lee, J. and Benati, A(Eds.), *Delivering processing instruction in classrooms and in virtual contexts: Research and practice* (pp.49-71). London: Equinox.
- Morgan-Short, K., & Bowden, H. W. (2006). Processing instruction and meaningful output-based instruction: Effect on second language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 31-65.
- Salaberry, M. (1997). The role of input and output practice in second language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 53, 422-451.
- VanPatten, B. (1996). Input processing and grammar instruction: Theory and research. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning*, 52, 755-803.
- VanPatten, B. (2004). Input processing in second language acquisition. In B. VanPatten(Ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary* (pp.5-31). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993a). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-243.
- VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993b). Input processing and second language acquisition: A role for instruction. *The Modern Language Journal*, 77, 45-57.
- VanPatten, B., & Oikkenon, S. (1996). Explanation versus structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 495-510.
- VanPatten, B., & Wong, W. (2004). Processing instruction and the French causative: Another replication. In B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary* (pp.97-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.