

インプット重視の指導法が日本語習得に果たす役割 — 「精読」授業での実践を通して —

王 文賢

1. 研究背景

中国の大学で日本語を専攻する大学生は、その 9 割ぐらいが 2 年 3 ヶ月程度日本語を学習した時点で、日本語能力試験の 1 級に合格する。しかし、実際の発話では、初級レベルの知識でも運用できなかつたり誤用を犯したりすることが多い。この言語知識と運用力の間大きな差は縮められないのだろうか。

中国の大学の日本語教育では、初級日本語学習において「精読」という授業がある。「精読」は週に 8~10 時間と時間数が最も多く、内容も最も密であり、日本語の基本語彙や基本文法の大半がこの授業で学習される。そこで、最も比重を占める「精読」授業を工夫すれば、学習効果があがるのではないかと考えた。従来「精読」授業における文法の指導では、教師は、学生に日本語の文法に関する知識を与え、適量の例文を挙げて学生の理解を促す。そのあと、学生に指導項目を使って短文を作らせたり、中国語の文を言ってそれを日本語に訳させたりすることが多い。また更なる理解や定着を図るため、ドリル練習やテスト形式の練習問題及び翻訳などをさせたりするのが普通である。しかし、このようなアウトプット練習には次のような問題点があるように思われる。①短文作りや日本語訳はまず母語で考えるので、統語上或いは表現形式などにおいて、母語による干渉を受けやすい。②ドリル練習やテスト形式の練習問題は、知識の運用練習というよりも教授された文法知識を覚えているかどうかチェックする傾向が強い。③このような活動は形式の練習で、文の意味や機能を考えなくてもできるし、しかも、場面や文脈のない文が多いため、練習時にその項目の形式と意味・機能の結びつけができない恐れがある。このような練習は言語の運用力の向上に果たして効果的なのか疑問に思われる。

Ellis(1995)の教室における第 2 言語習得モデルに基づくと、教室指導は、①言語規則の説明、②イン

プット、③アウトプット、④フィードバックという 4 つの要素からなっている。このモデルに照合すると、上記の従来の文法指導においては、②のインプットがあまり重視されていないと言える。Gass(1988, 1997)と VanPatten (1996)が示している第 2 言語習得モデルの概略は、インプット→インテイク→中間言語への統合→アウトプットというプロセスである。このプロセスで注目すべきなのは、インプットが言語習得の源だという点である。また、教室指導を考えると、アウトプットに比べ、インプットは教師によるコントロールが容易で、場面や文脈が明確な事例が与えられるという利点がある。そこで、本研究では、インプット活動を重視した指導法の効果を検証することにした。

2. 先行研究

2.1 語の習得

Ellis, Tanaka & Yamazaki(1994)では、①インターアクション処遇と②修正された理解可能なインプット接触処遇が英語の名詞習得に与えた効果を検証した結果、①のほうが優位であった。その要因として、①はインターアクションによる繰り返し頻度が高く、そういった繰り返しがインプットとなったのだろうと解釈されている。Ellis(1995)は上記のデータに関して、時間対効果に注目したところ、①よりも②のほうが習得効率がよかったと報告している。Ellis & He(1999)は、時間対効果による誤差を調整した上で、①修正された理解可能なインプットを得たグループ、②学習者の自由な質問による教師とのインターアクショングループ、③インプットに加え、学習者同士のアウトプットを体験させたグループという 3 群について語の習得結果を見た。その結果、①と②の間には有意差がなく、③は、①②より得点が高かった。これは③では、学習者個人のレディネスとニーズに合ったインターアクションが行われた結果であろう

と考察されている。横山(2001,2004)は、①インプットのみの処遇と②インプットに加えてアウトプットの機会を与えた処遇が日本語の動詞の習得に与えた効果を調べた結果、2つの処遇による有意差はなかったことが示された。

上で述べた先行研究をまとめると、語の習得においては、理解可能なインプットが十分与えられれば、インプットはアウトプットに劣らないか勝っていると言える。

2.2 文法の習得

小柳(1998)は、件文「と」の習得において、インプットを受けた後に強要アウトプットをさせる場合と、インプットをより長く受ける場合と、どちらが効果的か、また、強要アウトプットと、機械的ドリルによるアウトプットと、どちらが効果的かを検証した。その結果、インプット群とアウトプット群の間には統計上の有意差が見られなかった。Izumi, Bigelow, Fujiwara & Fearnow (1999)、及び Izumi & Bigelow(2000)は、英語の仮定条件形式の習得について、①内容理解を目的にしたインプットと、②インプットとアウトプットの組み合わせという2種の処遇の効果を比較した。その結果、①と②の間に有意差はなかった。

文法項目に関する実証研究をまとめると、インプット処遇とアウトプット処遇の間に効果の差があるどうかは明確になっていない。しかし、これまでの研究はすべて、ある限定的な項目に対する、一回から数回の実験によるものであった。長期間にわたって、様々な文法項目に対して、インプット重視の方針で指導した場合、学習者の言語習得にどんな影響を与えるのだろうか。8ヶ月間「精読」授業の枠組みで、インプット重視の実践をした。

3. 研究方法

3.1 対象者と指導方法

中国の大学で日本語を専攻する1年生34名をランダムに17名の統制群と17名の実験群に分けた。文法指導において、統制群では、短文作り、日本語訳、ドリル、穴埋めなど従来の練習方法によって、指導項目の定着を図った。一方、実験群では従来の練習方法の代わりに、指導項目に合わせて、聴解と読解活動を行うことにより、学習者に理解可能なインプットを多量に与えた。具体例を次に示す。

読解 次の会話文を読んで、質問に答えなさい。

楊：いい辞書ですね。どこで買ったんですか。

李：これは買ったんじゃないです。先輩にいただいたんです。

楊：その参考書もそうですか。

李：いいえ、これは先生がくださったんです。

質問：①辞書をあげたのはだれですか。

②参考書をもたらしたのは誰ですか。

聴解 次の会話を聞いて、()に←か→を書きなさい。(小林典子・フォード丹羽順子・

高橋順子・藤本泉・三宅和子 1995, 95)

山田：サリーさん、きれいな花ですね。どうしたんですか。

サリー：鈴木さんがくれたんです。

答え：サリー () すぎ

実験群の指導は筆者が行い、統制群の指導は同僚の教師に依頼した。変数をコントロールするため、与える文法の説明及び説明をする時に用いる例文については両群で同様のものにするように最大の注意を払った。また、対象者は「精読」授業のほかに会話及びヒヤリングの授業も受けたが、それらはまったく同条件のもとで行われた。

4. 調査資料

本実践の終了時点で行った選択式の筆記テストの成績と会話テストにおける発話を調査資料とした。会話テストは普段会話の授業を担当している日本人教師との1対1の対話で、内容は日常的な会話とロールプレイであった。

5. 結果

5.1 筆記テスト

両群それぞれの成績の平均点を出し、t検定を行ったところ、両群の間に有意差はなかった。記述統計量を表1に示す。この結果は、インプット重視の指導法が従来の指導と比べて、顕在知識の獲得において特に優位ではないが、劣らないことも示している。

表1 筆記テストの成績

	平均点	標準偏差	t検定(5%)
統制群	86.76	4.75	
実験群	85.88	6.68	有意差無し

5.2 会話テスト

両群の一人一人の発話を文字化し、比較したところ、誤用と複文の使用に特徴的な傾向がみられた。一人一人の総発話文数と誤用文及び誤用のパーセンテージを算出し、t検定にかけた。その結果、統制群が実験群より誤用文数が有意に多いことが示された。結果の詳細は表2に示すとおりである。

表2 誤用文数

	割合	平均値	標準偏差	t検定(5%)
統制群	43%	11.70	2.11	
実験群	29%	8.59	1.50	統制群>実験

誤用文を発音の誤り、活用形の誤り、助詞の誤用、表現上の誤用及び応答の欠如といった5項目に分類した。

表3 誤用の種類と数

誤用の種類	統制群	実験群
① 発音の誤り	6	0
② 活用形の誤り	21	19
③ 助詞の誤用	89	76
④ 表現上の誤用	91	54
⑤ 応答の欠如	9	3

紙幅の関係で本稿では、発音と活用形と助詞の問題は対象とせず、両群間にもっとも差が大きい表現上の誤用と応答の欠如について考察する。

5.2.1 表現上の誤用

表現上の誤用文は、a構文上は正しいが、その場面には不適切な文、b構文上に問題がある文という2種類に分けることができる。次の①②はaに分類されるもので、③④はbに分類されるものの例である。()内は意図されたと思われる正用表現である。なお、意図された表現の中国語訳を併記した。

①[相手を誘う場面]

私は上海へ行きたいです。いっしょにいったら どうですか。(行きませんか)。(我想去上海, 我们一起去怎么样?) (統制群)

②[相手と待ち合わせの時間を相談する場面]

T: 映画は7時ですね。6時半は遅くないんですか。

S: じゃ、6時にします (しましょう)。(那就6点。)(統制群)

③田中さんは(も)一緒に行くことがどうですか

(いきませんか)。(田中也一起去怎么样?)

(統制群)

④バスで行くことがとても(バスで行ったほうが)

いいです。(坐公车去很方便。)(統制群)

表現上の問題文をよく観察すると、ほとんど母語である中国語の構文をそのまま日本語に持ち込んだことに起因すると推測される。

両群に差をもたらした原因については次のように考えられる。統制群でドリル練習やテスト形式の練習は、場面や文脈のない文が多いため、練習問題ができて、それはどんな時に使われるものなのかに注意しないことがある。そのため、大量の練習問題が実際の場面における運用に結びつかないという結果になってしまう。また、「精読」の授業では、文法項目の導入の際、母語訳を用いるため、中日翻訳はもちろん、短文作りも、母語で考える学習者が多く、統語上母語による干渉を受けやすい。

一方、実験群が受けた場面や文脈が明確なインプットは、文脈と関連付けてその文法の機能を理解するのに大きな役割を果たしたと考えられる。つまり学習者は指導項目の用法を母語を介さずに直接場面と共に覚えたと推察される。

5.2.2 応答の欠如

「応答の欠如」というのは下記の例のように、相手の話を聴いて、まず「そうですか」、「そうですね」、「じゃ」などというように相手の言ったことに対して適切に相槌を打たず、ひたすら自分の話を進めるといった現象である。()内は欠如していると思われる表現である。

⑤ T: 上海に行ってきました。

S: (そうですか) 上海は子供のころからあこがれた。(統制群)

⑥ T: 今週の土曜日ですか。ちょっと土曜日は約束があるんですけど。

S: (じゃ、) 日曜日はお暇ですか。(統制群)

応答が必要な箇所は統制群には12箇所あったが、9箇所は「応答欠如」と判断された。実験群には応答を使うべき箇所が10箇所あったが、そのうち自

然に使われたのは7箇所であった。応答表現の習得は知識を学んで覚えるより、大量のインプットを受けているうちに身につくものであると思われる。実験群は普段のインプットとして、日本人同士の自然な会話を多く聞いているため、今回の会話テストで比較的 naturally 応答できたのであろう。それに対し、統制群で行われたアウトプット活動やドリル練習は、ある文法項目の理解や定着を図るためのものが多く、まとまった会話文がほとんどないため、談話レベルでのインプットが十分ではなかったと考えられる。

5.2.3 複文の使用

日本語で論理的にまとまった文を産出するためには接続助詞の使用が重要になる。接続助詞の機能は膠着語と言われる日本語の特徴の一つであろう。一方、孤立語である中国語は「意合」で事柄の論理関係を示す。「意合」とは、二つの事柄の論理関係を示す機能語を用いなくても、前後の文の意味からその論理関係がわかるということである。中国人初級日本語学習者は、動詞や形容詞などの活用が一般的に苦手なため、それらの活用が絡んでいる接続助詞を使うことがなかなかできず、往々にして短い文を言って済ませてしまう傾向がある。接続助詞の習得は、初級中国人日本語学習者にとって難点の1つとなっている。しかし、表4が示すように、今回の実践では統制群に比べ、実験群は接続助詞が使われた複文の正用数が有意に多かったことが観察された。

表4 複文の正用数

	割合	平均値	標準偏差	t検定(5%)
統制群	56%	5.12	1.05	
実験群	76%	7.24	1.15	実験群>統制群

実際、実験群が受けたインプットには、実際の日本人の日常会話に含まれるような複文が多く入っていた。そういった自然な日本語に触れさせるインプット重視の指導法が複雑な日本語表現の習得にも効果的であることが今回の調査で示唆された。

6. まとめと今後の課題

本実践において、筆記テストで両群に差がない

こと、会話テストで実験群の誤用文が有意に少ないこと、また、複文の正用数が有意に多いことが示された。これらの結果から、インプット重視の指導法が従来の指導法より効果的であることが確認された。

インプットの質と与え方をもっと工夫した上でそれが第二言語習得に与える影響を調べることを今後の課題とする。

参考文献

- 小林典子・フォード丹羽順子・高橋順子・藤本泉・三宅和子 (1995)『わくわく文法リスニング99』凡人社
- 小柳かおる (1998)「条件文習得におけるインストラクションの効果」『第二言語としての日本語の習得研究』2, 1-26.
- 横山紀子 (2001)「語の意味の習得におけるインプットとアウトプットの果たす役割」『日本語国際センター紀要』11, 1-12.
- 横山紀子 (2004)「言語習得におけるインプットとアウトプットの果たす役割：単語の習得調査の分析から」『日本語国際センター紀要』14, 1-12.
- Ellis, R. (1995) Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 29(1), 87-105.
- Ellis, R. (1995) Modified oral input and the acquisition of word meanings. *Applied Linguistics*, 16, 409-411.
- Ellis, R. Tanaka, Y. & Yamazaki, A. (1994) Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44(3), 449-491.
- Ellis, R. & He, X. (1999) The role of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 285-301.
- Izumi, S., Bigelow, M., Fujiwara, M., & Fearnow, S. (1999) Testing the output hypothesis: Effects of output on noticing and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*. 21, 421-452.
- Izumi, S. & Bigelow, M. (2000) Does output promote noticing and second language acquisition? *TESOL QUARTERLY*, 34(2), 239-278.
- Gass, S. (1988) Integrating research areas, a framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9, (2) 198-217.
- Gass, S. (1997) *Input, interaction and the second language learner*. Mahawah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B. (1996) *Input processing and grammar instruction, Theory and research*. Norwood, NJ, Ablex.