

学習者は文法説明を受けなくても 連体修飾節のルールを学習できるか —中国人学習者を対象にして—

向山 陽子

要 旨

本研究は学習者が明示的文法説明をしない意味重視の指導でもルールを学習できるかどうかを明らかにすることを目的とする。連体修飾節を対象言語形式とし、指導方法、学習者の日本語能力、ルールの学習との関係を検討する。中国人学習者 28 人を対象に、指導方法(+/-明示的文法説明)、日本語能力(上位、下位)、テスト時期(事前、直後、遅延)を変数とした準実験を行い、文法説明がなくても連体修飾節のルールの学習が可能かどうかを、誤用指摘問題を用いて調査した。その結果、上位群は文法説明がない指導でもある程度ルールを理解し、誤用を指摘することが可能だったのに対し、下位群は同じ指導では不十分であることが示された。本研究の結果から、意味重視の暗示的指導の中では、言語形式へ注意を向けさせるために、学習者の日本語能力に応じた援助を行う必要があることが示唆された。

【キーワード】 Focus on Form、 明示的指導、 暗示的指導、 否定証拠、 注意

1. はじめに

近年、第二言語教育においてタスクのような意味重視の活動の中で必要に応じて言語形式に注意を向けさせる指導(Focus on Form)が目目されているが、文法指導をどの程度明示的に行うべきかに関しては、研究者によって見解が異なっている (Dekyser 1998, Doughty & Williams 1998, Lightbown 1998)。明示的文法説明を行ってから練習をするのが効果的であると明示的演繹的な指導を支持する Dekyser(1998)から、意味と言語形式への注意を常に統合すべきであると暗示的帰納的指導を支持する Doughty & Williams (1998)まで、支持する指導方法は明示性の程度に差が見られる¹⁾。

筆者は中国人学習者が在籍者のかなりの割合を占める日本語教育機関に所属しているが、そこでは明示的に文法説明をしない意味重視の指導が行われている。しかし、指導の効果は学習者によって、また、学習対象の言語形式によって異なるように感じている。

明示的な文法説明のない暗示的指導で、どのような学習者も学習対象となっている項目を学習できるのであろうか。もし暗示的指導がすべての学習者には効果的ではないとしたら、教室での指導にはどの程度の明示性が必要なのであろうか。本研究ではこ

のような教育実践から生じた疑問を解決するために、中国人学習者を対象として暗示的指導の効果を準実験により検証したい。

2. 先行研究

2.1 文法指導の効果

文法指導には、意味重視の活動の中で言語形式にも焦点を当てるメタ言語的要素を一切含まない暗示的指導から、メタ言語による文法説明を伴う明示的指導まで多様な方法がある。それらの指導の効果を検証する研究が行われているが、暗示的指導の効果が示されている研究(Doughty 1991, Koyanagi et al. 1994 など)も、明示的指導の方がより効果的だったという研究(DeKeyser 1995, De Graaff 1997, Moroishi 1998 など)もあり、一致した結果は得られていない。

指導効果研究は実験における処遇(処遇のどの部分が明示的か、処遇の長さなど)、対象言語形式(統語か形態素か、ルールの複雑さの程度など)、効果測定方法(課題内容や測定の種類数など)など、様々な点で異なっている。これらの違いが結果の一致が見られないことに関係していると思われる。

2.2 習得に影響を与える言語形式の要因

言語形式はその特徴によって習得しやすさが異なると言われている。Doughty & Williams(1998)は、

言語形式の①インプット中の卓立性(salience)、②アウトプットにおける意味伝達機能、③ルール固有の難しさが習得に影響していると述べている。

①の卓立性に関わる要因として Doughty & Williams(1998)では、インプットの頻度や珍しさ(unusualness)が挙げられているが、この他にも音素数、母音の有無、音の響きなど(Goldschneider & DeKeyser 2001)が卓立性に関係すると考えられている。また、②はコミュニケーションにおける必要性のことで、意味の伝達に必要でない言語形式はインプットに気づいたとしても習得されにくい。そして、③のルール固有の難しさというのは、ルールの機能的・形式的複雑さ、信頼性、プロトタイプ性²などに関わるとされている。

このように言語形式に関する様々な要因がその言語形式の習得難易度に関わっている。そして、さらにそれらの言語形式の特徴によって、指導に求められる明示性が異なることが示されている(DeKeyser 1995, Robinson 1996 など)。

2.3 学習者の目標言語能力

指導の効果は対象とされる言語形式だけでなく、学習者の要因にも影響される。目標言語能力を変数とした VanPatten(1990)で、意味と言語形式両方に注意を向ける必要がある活動において、目標言語能力が高い学習者は意味と言語形式両方に注意を向けられるのに対し、低い学習者は言語形式への注意は内容語には向くが、機能語には向かないことを示す結果が得られている。つまり、目標言語能力により暗示的指導の効果は異なることが考えられる。

2.4 指導の持続効果

指導の持続効果に関しては、遅延テストまで続いていたという研究(De Graaff 1997, Muranoi 2000 など)も、続いていなかったという研究(Koyanagi et al. 1994 など)もあり、結果が一致していない。指導効果研究全体として、遅延テストを行っていないものが多いこと、また行っても遅延テストの時期が研究によって異なることから、効果がどの程度持続するのかについてさらに研究が必要であると指摘されている(Norris & Ortega 2000)。

以上のような先行研究の知見に基づき、本研究では指導対象とする言語形式の要因、学習者の日本語能力が指導の効果に与える影響、及び指導の持続効果に関して調査する。

3. 対象とする項目および研究課題

3.1 連体修飾節

本研究は連体修飾節を研究対象項目とする。連体修飾節はこれを使用しなくてもコミュニケーション可能ではあるが、複雑な内容を的確に伝達するのに必要な言語形式であるため、その習得には重要性がある。連体修飾節は文法的に正しい形にするために連体修飾節と被修飾名詞の語順のような文構造全体に関わるグローバルルールと、動詞の形、修飾節の主語の示し方など、文構造の部分的正確さに関わるローカルルールとに注意を向ける必要があり、複雑な言語形式と言える。学習者の母語に関わらない誤用の傾向も明らかになっている(市川 1997)。本研究では連体修飾節産出において学習者が誤りやすい以下の3つの主要なローカルルールを研究対象とする。

①動詞の形態素部分を普通体にしなければならない。

(以下、動詞の形とする。)

②連体修飾節と被修飾名詞の間に「の」は必要ない。

(以下、「の」挿入の禁止とする。)

③連体修飾節内部の主語は「は」ではなく、「が」で示す。(以下、主格「が」とする。)

これらのルールに関して被験者の母語である中国語には以下のような特徴がある³。

(1) 動詞の形

中国語の動詞には活用がないため、連体修飾節でも連体修飾節ではない文でも、動詞の形は同じである。

(2) 「の」挿入の禁止

日本語同様、中国語も連体修飾節の語順は修飾節・被修飾名詞であるが、修飾節と被修飾名詞の間に日本語の「の」に当たる「的」が入る。(例：妈妈做的饭很好吃。母が作った料理はおいしいです。)

(3) 修飾節内の主格「が」

主語あるいは直接目的語を明示的に表示する格標識となる形態素は存在せず、語順によって主語を表す。

また、これらのルールは前節で述べた習得に影響を与える言語形式の要因に関して、それぞれが異なる特徴を持っている。

例えば、連体修飾節であれば動詞の形、「の」挿入の禁止に関わる「動詞+N」の部分は必ず存在するが、主格の「が」は常に現れるとは限らず(例:

本を読んでいる人 友達にもらったプレゼント)、他の2つよりインプットの頻度は低いと言える。また、インプット中の卓立性に関連する音素数は助詞より動詞の方が多い。さらに、意味伝達機能に関しても、内容語である動詞と助詞ではコミュニケーションにおける必要度が異なると考えられる。

ここでは習得に影響を与える言語形式の要因として、インプットの頻度、音素数、意味伝達機能を取り上げて3つのローカルルール間の違いについて簡単に述べたが、これらの差異によってローカルルールの学習の難しさが異なる可能性が予想される。

3.2 研究課題

以上のような問題を踏まえ、本研究では連体修飾節の学習にどの程度の明示性が必要なのかを探るために暗示的指導の効果を検証する。研究課題は以下の通りである。

課題 1. 文法説明のない暗示的指導で連体修飾節のルールを学習することは可能か。

課題 2. 学習の難しさは、ローカルルールによって異なるか。

課題 3. 学習の難しさは、日本語能力によって異なるか。

課題 4. 直後テストで検出された指導効果は遅延テストまで維持されるか。

これらの研究課題を解明するために、意味重視の暗示的指導のみの場合と、意味重視の指導に文法説明を組み込んだ場合の指導効果を比較する。

4. 研究方法

4.1 研究デザイン

都内にある日本語教育機関の初級 2 クラス(学習開始から 140 時間)を用いて準実験を行った。指導方法(+/-明示的文法説明)、日本語能力(上位、下位)、テスト時期(事前: 1 週間前、直後: 当日、遅延: 7 週間後)を変数として(被験者間 2 要因、被験者内 1 要因の混合計画)、明示的文法説明がない暗示的指導でも学習者が連体修飾節のルールを学習できるかどうかを調査した。

本研究は文法説明がない場合の指導効果を検証することが目的であるため、明示的文法説明を行うクラスを対照群と位置づける。

4.2 被験者

2 クラスの学習者のうち、連体修飾節の指導を受けたことがない中国人学習者 28 人を調査対象とし

た。日本語能力上位群・下位群は、事前に行った Simple Performance Oriented Test(SPOT)⁴得点の中央値(37)で対象者 28 人を二分した。なお、中央値の被験者 2 人は下位群とした。それぞれの群の人数(N)、SPOT 平均値(M)、標準偏差(SD)は表 1 の通りである。上位、下位それぞれで SPOT の平均得点を t 検定した結果、有意差は見られず($t(11)=1.712, n.s$ $t(13)=0.228, n.s.$)、クラス間に日本語能力の差がないことが示された。

表 1 SPOT 得点

		上位群	下位群	全体
+説明群	N	7	5	12
	M	45.0	31.6	39.4
	SD	3.55	6.50	8.36
-説明群	N	6	10	16
	M	48.6	31.0	37.6
	SD	4.08	3.82	9.61

4.3 指導方法

2 クラスとも同一の教師に指導を依頼した。どちらのクラスでも意味重視の活動の中でルールを帰納的に学習させる暗示的指導を行い、1 クラスには指導の最後にフィードバックとして文法説明を付け加えた。

意味重視の活動の中で学習者が文法的に間違った発話をした場合のフィードバックは、教師が正しい表現に言い直すだけのリキャスト、「えっ(?)」「もう一度お願いします。」「それでいいですか。」のような繰り返し要求や明確化要求のような暗示的方法を用い、明示的な訂正や説明は行っていない。

指導方法、時間配分は表 2 の通りである。

表 2 指導方法・時間配分

クラス	指導方法	
+説明群	意味重視の指導 75 分	明示的説明 15 分
-説明群	意味重視の指導 90 分	

指導の 1 例を以下に示す。

意味重視の指導

文法説明や板書などの明示的な指導は一切行わ

ず、母語話者の日本語使用に照らし、連体修飾節を使うことが自然である状況⁵(Loschky & Bley-Vroman 1993)に学習者を導く。

(教室内の学生から離れた場所に貼った絵を使用したタスク)

教師：すみません。田中さんはどの人ですか。

学生：あの髪の毛長い人です。

(形容詞連体修飾の復習)

教師：じゃあ、鈴木さんはどの人ですか。

学生：あの手紙を書いています・・・

(形容詞では答えられない特徴)

連体修飾節を使用することが自然な状況)

教師：あの手紙を書いている人です。

(正用の提示による暗示的フィードバック)

学習者は中間言語と目標言語のギャップに気づく)

この他に自分あるいはクラスメートの持ち物や身に付けているものを説明するタスク、また歴史上の人物を説明するタスクなどを行った。

文法説明

文法用語を用いた説明はしていない。まず、名詞を修飾するという同じ機能を持つ「名詞+の+名詞」「形容詞+名詞」との類似と相違に学習者が注意を向けるよう、形容詞の例を提示した。その後、

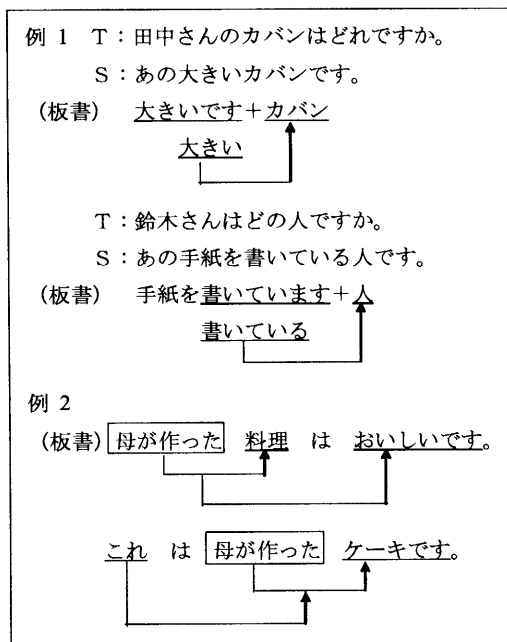


図 1 明示的指導の例

動詞の形に気づかせるため、「丁寧形」と正しい形である「普通形」の両方を板書し、併せて修飾関係を図1のように図示した。次に連体修飾節が主節の主語になっている文と補語になっている文を提示して構造を意識させた。その中で連体修飾節の主格には「は」ではなく「が」が使われること、被修飾名詞の前に「の」が来ないことを説明した。

4.4 指導効果測定方法

指導効果の測定には誤用指摘課題を用いた。正用と誤用の調査文を用意し、まず正誤判断を求めた。さらに、誤用文と判断した場合には、誤用箇所には下線を引くように指示した。直後・遅延テストでは、ルールを学習したことを確認するため誤用箇所の指摘と同時に訂正も求めた。

誤用は1文につき1箇所設定し、①動詞の形、②「の」挿入の禁止、③主格「が」の誤用に関して「中国で買いましたペンで書きました。」「私は母が作ったの料理が好きです。」「私はアルバイトしている店はとても忙しいです。」のような誤用文を作成した。どのテストでも同一の調査文を使用した。遅延テストのみ学習効果に配慮して誤用箇所を変えた⁶。

調査文は正用、誤用合わせて20であるが、それぞれのルールに関する誤用文の数が、事前・直後では①4文、②③各3文、遅延では①②③各4文であったため、すべて4点満点に換算した。

直後・遅延テストでは誤用の訂正も求めたが、事前テストとの比較のため、誤用箇所を指摘するだけで訂正されていない場合も、指摘箇所が正しいものは正解とした⁷。

実験時に産出・理解テストも行ったが、両テストともローカルルールごとに結果を出せる問題ではないため、本研究では分析対象としない。

意味重視の暗示的指導が目指すものは運用能力の養成であり、メタ言語でルールを述べられるようにすることが目的ではない。しかし、本研究では、ある程度構造化されたインプットがあれば文法説明がなくても明示的指導を受けたのと同レベルでルールが理解できるかどうかを確認することを目的とし、誤用指摘課題を用いて調査する。

5. 結果

それぞれのルールにおける得点の平均値は表3の通りである。

表3 各ルールの記述統計量

			動詞の形			「の」挿入禁止			主格「が」		
			事前	直後	遅延	事前	直後	遅延	事前	直後	遅延
+説明群	上位 N=7	M SD	3.85 0.37	4.00 0	3.57 0.78	2.28 1.84	4.00 0	3.42 1.13	0 0	4.00 0	1.85 1.77
	下位 N=5	M SD	1.20 1.30	3.20 0.83	2.80 1.30	0.26 0.59	3.46 0.73	2.20 2.04	0.53 1.19	3.73 0.59	1.60 1.51
-説明群	上位 N=6	M SD	2.83 1.83	3.83 0.40	3.66 0.51	0.66 1.11	3.11 1.08	3.16 1.16	1.33 1.68	2.66 1.68	2.50 1.64
	下位 N=10	M SD	1.50 1.58	2.20 1.39	2.20 1.76	0.53 1.28	2.40 1.63	1.30 1.63	0.26 0.56	1.60 1.63	1.60 1.57

(4点満点)

まずルールごとに得点にどのような変化があったかという観点から結果を述べ、次に研究課題ごとにまとめる。

5.1 動詞の形

動詞の形の平均得点をグラフにすると図2のようになる。A 指導方法、B 日本語能力、C テスト時期を変数とした繰り返しのある3要因分散分析を行った結果、A×B×Cの交互作用が見られた。

上位群に天井効果が見られたため、下位群のみテスト時期を要因とした分散分析、TukeyのHSD法による多重比較を行った。その結果、[+説明下位群]の事前から直後への変化だけが有意で(F(2,8)=10.839 p<.05, MSe=1.367 p<.05)、[-説明下位群]はどこにも有意差が見られなかった。

どの群も直後テストから遅延テストへの変化はほとんどなく、同じ水準のまま推移している。

5.2 「の」挿入の禁止

「の」挿入の禁止の平均得点をグラフにすると図3のようになる。A 指導方法、B 日本語能力、C テスト時期を変数とした繰り返しのある3要因分散分析を行った結果、A×B×Cの交互作用が有意傾向にあった。

群ごとにテスト時期を要因とする分散分析、TukeyのHSD法による多重比較を行ったところ、どの群にも事前から直後へ有意な上昇があった。

[-説明群]では、上位群が3.11と高得点になっている(F(2,10)=15.747 p<.01, MSe=1.265 p<.01)のに対し、下位群は事前得点が低かったために伸び自体は有意ではあったが、直後テストの得点は2.4にとどまっていた(F(2,18)=10.124 p<.01, MSe=2.341 p<.05)。

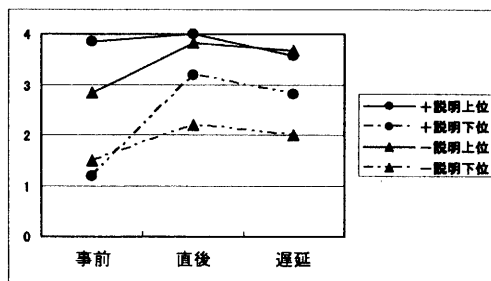


図2 動詞の形

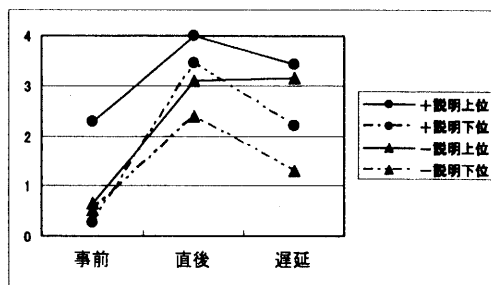


図3 「の」挿入の禁止

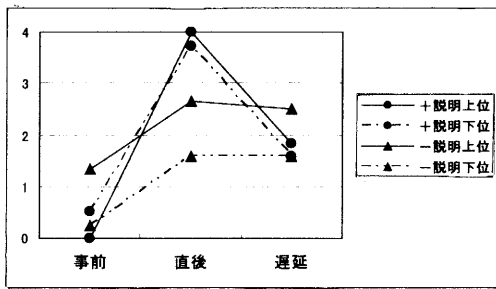


図4 修飾節内の主格「が」

上位群は説明の有無に関わらず、遅延テストでも直後テストの水準をほぼ保っている。一方、下位群は有意な下降ではないが、説明の有無に関わらずかなり得点を下げている。

5.3 修飾節内の主格「が」

主格「が」の平均得点をグラフにすると図4のようになる。A 指導方法、B 日本語能力、C テスト時期を変数とした繰り返しのある3要因分散分析を行った結果、A×Cの交互作用があった。

グループごとにテスト時期を要因とする分散分析、TukeyのHSD法による多重比較をしたところ、[+説明群]は事前から直後への得点上昇も、直後から遅延への下降も有意であった(上位： $F(2,12)=26.773 p<.01$, $MSe=1.048 p<.01$ 下位： $F(2,8)=8.354 p<.05$, $MSe=1.152 p<.05$)。

[-説明群]では、事前得点が低かった下位群のみ事前から直後への伸びが有意傾向であったが、得点は1.60にとどまっている($F(2,18)=4.800 p<.05$, $MSe=1.784 p<.1$)。直後から遅延へ得点を下げた[+説明群]に対し、[-説明群]は低い水準のまま変化がなかった。

5.4 結果のまとめ

研究課題ごとに結果をまとめると以下のようになる。

(1) 文法説明のない暗示的指導で連体修飾節のルールを学習することは可能か。

[+説明群]は、天井効果のあった上位群の動詞の形を除き、すべてのローカルルールで有意な伸びがあった。[-説明群]も一部のローカルルールで事前テストから直後テストへの有意な得点上昇があったので、暗示的指導でもある程度ルールを学習できると言える。しかし、[+

説明群]より有意に得点が低いルール、事前から直後テストへの有意な変化がないルールもあり、特に下位群にとっては学習が難しい面があった。

(2) 学習の難しさは、ローカルルールによって異なるか。

説明がない場合、日本語能力上位群の得点は、高い順に動詞の形、「の」挿入の禁止、主格「が」であった。また、下位群は動詞の形、「の」挿入の禁止が同程度で、主格「が」はそれより低かった。したがって、学習の難しさはローカルルールによって異なっていた。

(3) 学習の難しさは、日本語能力によって異なるか。

日本語能力上位群は、説明がない場合も動詞の形、「の」挿入の禁止のルールを理解していたが、下位群はすべてのルールにおいて理解の程度が低く、暗示的指導での学習者のルール学習の難しさは日本語能力によって異なっていた。

(4) 直後テストで検出された指導効果は遅延テストまで維持されるか。

動詞の形はどの群も直後と同レベルが維持されていた。「の」挿入の禁止は説明の有無に関わらず上位群は高い得点のままであったが、下位群は得点を下げた。主格「が」は[-説明群]は直後の低い得点レベルのままであった。また、直後テストで高得点であった[+説明群]は上位・下位とも遅延テストでは得点を下げた。したがって、変化のパターンはローカルルール、日本語能力によって異なっていた。

6. 考察

明示的な文法説明がない場合、主格「が」はあまり理解されていなかったが、日本語能力上位群には動詞の形、「の」挿入の禁止のルールは理解されていたことが示された。したがって、ローカルルールによって多少の違いはあるものの、日本語能力上位群には明示的な文法説明にかなり近い効果が暗示的指導にあることが示されたと言える。

それに対し、日本語能力が低い場合は、意味重視の指導だけでは誤用を指摘できるまでの学習はできなかったことが明らかになった。しかし、意味重視の指導においては運用能力の養成が指導の目標であり、この結果を基に日本語能力下位群に学習が起っていないと解釈するものではない。

一方、文法説明を受けた〔+説明群〕も日本語能力、ルールによって遅延テストへの得点下降が見られ、明示的な文法説明の効果も持続するわけではないことが示された。以下でこれらの結果についてルールごとに議論したい。

6.1 動詞の形

〔-説明上位群〕は、事前テストでの得点が高かった(2.83)ことと遅延テストでの天井効果のため、有意な伸びとは言えなかったが、直後テストで3.83とほぼ満点になっていた。また、遅延テストでも同じようなレベルの得点であった。これは Doughty & Williams(1998)が意味伝達における必要性が習得に影響を与えると指摘している通り、動詞の部分が意味の理解に不可欠であり、学習者の注意が十分に向いたためと考えられる。

被験者は連体修飾節の指導を受けたことがなかった。それにもかかわらず上位群の事前テスト得点が高かったのは、誤用文を「～ます N」としたことにとも関係があると思われる。例えば「買いました本」のような非文はインプットとして触れることはない。つまり、上位群は読んだり聞いたりした経験がないという暗示的否定証拠から「ます N」は使わないらしいという暗示的な知識を得ていた可能性があるため、事前テストでもある程度得点できたと考えられる。このため、〔-説明上位群〕の直後テストへの伸びは統計的に有意ではなかった。しかし、平均が3.83と満点に近い値まで伸びているので、暗示的指導の効果があつたと考えてもよいだろう。

一方、〔-説明下位群〕は直後テストへの伸びが有意ではなく、しかも得点も2.20にとどまったことから、暗示的指導では連体修飾節には原則的に「ます形」は使わないことがあまり学習できなかったと言える。VanPatten (1990)でもL2能力上位群は意味と同時に動詞の形態素に注意が向けられていたのに対し、下位群は形態素にはあまり注意が向けられなかったという本研究と同様の結果が報告されている。

指導の中で学習者が正しい形が分からず発話に詰まったことはあつたが、「～ます N」という「ます形」と名詞を繋げた発話はなかった。このため、フィードバックとして単なる正用の提示や明確化要求はあつたものの、誤用の「ます N」の直後にそれと比較できる形で正用が提示(リキャスト)されることはなかった。つまり、「ます N」が間違いだと理解

するための十分な否定証拠がなかったと考えられる。明示的説明がなかったことと合わせ、このことが〔-説明下位群〕が動詞の形に十分な注意を向けられなかった一因となっている可能性がある。

以上のような理由で、動詞自体は文の意味理解に不可欠であっても、〔-説明下位群〕が暗示的指導で「～ます N」の誤用が指摘できるレベルまで理解するのが難しかったものと思われる。

本研究ではルールの理解に焦点を当て誤用指摘という調査方法を用いており、「～ます N」が間違いであると気づくことを評価している。しかし、動詞の形態素部分はテンス・アスペクトを示すため意味的には複雑である。上位群にとって誤用の指摘は容易であったが、産出においても同様に易しいという結果になるのか、産出テストを用いた検証が必要であろう。

6.2 「の」挿入の禁止

〔-説明上位群〕は「の」挿入の禁止のルールを理解できたが、〔-説明下位群〕は事前から直後テストへの有意な変化はあつたものの、得点はあまり高くなく(2.40)、上位群と同程度の学習は起こらなかった。「の」は修飾節と被修飾名詞の間に誤って挿入しても意味の理解・伝達に支障を来さない。また、音素数が少なく知覚的卓立性(Goldschneider & DeKeyser 2001)が低い。これらの点で認知的制約のある下位群は十分に注意を向けられなかったと考えられる。

また、このルールに関しては「の」と「的」との関係が問題になる。「の」の過剰生成はさまざまな母語を持つ学習者や母語習得でも観察されるため、普遍的な要因があると考えられているが、中国語母語話者の場合、母語も大きく影響していると考えられている(奥野 2001)。前述したように被験者の母語の中国語の連体修飾節は被修飾名詞の前に「的」が必要であるが、日本語の連体修飾節には「の」が不要である。また、中国語はその他の名詞修飾でも例外はある⁸が、多くの場合「的」が必要である。一方、日本語で「の」が必要なのは「NのN」の場合だけである。つまり、中国語の「的」の方が日本語の「の」より適用範囲が広いと言える。

統語論・形態論に関しては許容範囲が母語の方が目標言語より広い場合は、目標言語では許されないという否定証拠が必要なことが実証されている(White 1991 など)。実験時には3種類の名詞修飾

「NのN」「イ形容詞N」「ナ形容詞N」は既習であり、日本語の名詞修飾構造には「の」が必要なものと不要なものがあることが示されていた。そして、実験ではどちらの群の被験者も、間違っ「の」を入れてしまった場合には暗示的なフィードバックが与えられたが、回数は数回であったことが担当教師から報告されている。これらのことから、[-説明上位群]は肯定証拠と数回の暗示的否定証拠だけでも「動詞N」には「の」を入れてはいけないことが理解できたのに対し、[-説明下位群]にはそれだけでは不十分であったと言えるだろう。つまり、日本語能力下位群が許容範囲を狭くするためには、上位群と同じだけの否定証拠では足りなかったと言える。

また、[-説明下位群]だけでなく、文法説明を受け直後テストで高得点だった[+説明下位群]も遅延テストで得点を下げており、明示的文法説明の効果も持続していない。つまり、文法説明は一時的な効果であり、下位群に文法説明を与えることが必ずしも有効であるとは言えない。より多くの明示的否定証拠を与えれば効果が持続したのか、また、より多くの暗示的否定証拠を与えれば文法説明がなくても下位群がルールを理解できたのか、本研究の結果からは結論を出せない。しかし、いずれの場合にも、日本語能力下位群には上位群とは違う指導の必要性が示唆される。

6.3 修飾節内の主格「が」

日本語能力に関わらず[-説明群]は主格「が」の得点が低かったことから、他の2つのルールと比較して、このルールは暗示的指導だけでは理解しにくかったと言える。しかし、[+説明群]も遅延テストでは上位群、下位群共に得点を下げている。したがって、長期的に見た場合、必ずしも文法説明をすることが効果的というわけではないことも示された。

主格「が」が他のローカルルールより難しかった理由はいくつか考えられる。まず、インプットの頻度がある。自然習得者には主格の「が」の誤用がほとんどないという報告(長友 2003)があり、文法説明なしでも十分なインプットがある環境では習得困難な項目ではないと思われる。

3.3 指導方法で述べたように、授業で行ったタスクは人物の描写、持ち物の説明などであったため、「～さんは本を読んでいる人です。」「～さんは上海

で買った指輪をしています。」など主格の「が」を含まない文が多く、「私は母が作った料理を食べたいです。」のような文は少なかった。つまり、動詞の形と「の」挿入禁止が関与する「動詞N」がすべての文に含まれていたことと比較すると、主格「が」はインプットの頻度が低かったと言える。この点が結果に影響している可能性があるだろう。

また、音素数が少ないため知覚的卓立性が低く、気づかれにくかったとも考えられる。しかし、この点に関しては、意味の理解に必要なかどうかという問題も重要であろう。日本語の格助詞は名詞句の機能を決定する重要な要素である。例えば「女の人が見ている男の人」「女の人を見ている男の人」の違いを正しく理解するためには「が」に注意を向ける必要がある。しかし、実験ではこのような「が」の正しいプロセスが意味理解に不可欠な文ではなく、「母が作った料理」「父が撮った写真」のような「が」に注意しなくても理解できる文で指導が行われた。「学習目標となる言語形式を用いなければ解決できないようなタスクを遂行させることを通じて習得が促進される」という Loschky & Bley-Vroman (1993)の仮説もあることから、「が」に注意を向けざるを得ないような文を使って練習をしていたら、今回とは異なる結果となった可能性もある。この点に関しては今後の解明が必要な研究課題であろう。

7. まとめと今後の課題

日本語能力上位群は、明示的文法説明がない指導でもある程度ルールを学習できるが、下位群にとってはそれが難しいことが明らかになった。また、ローカルルールによっては上位群でも学習が難しいことも示された。つまり、ローカルルールの学習の難易はそれぞれのルールの特徴と学習者の日本語能力の相互作用によって生じている可能性が示唆された。

被験者のルールの理解度は注意がどの程度言語形式に向いていたかということと関連するので、今回の指導では日本語能力が低い学習者の注意を十分に言語形式に向けさせることができなかったと言える。したがって、目標言語能力に応じて、言語形式により多くの注意を向けられるような教育的援助が必要だと考えられる。

また、ローカルルールによっては日本語能力が高くても注意が向きにくいことが示されたが、連体修飾節を正しい形で産出するためには複数のローカル

ルール全てを習得する必要がある。意味重視の指導の中でどのように学習者の注意を言語形式に向けさせ、すべてのルールを理解させるか、指導の工夫が必要であることも示唆される。

本研究では暗示的指導の効果を誤用指摘課題を用いて測定したが、意味重視の指導の目標は運用力養成なので、文産出におけるそれぞれのローカルルールの適用に関して調査する必要があるだろう。今後は効果測定方法を工夫した上で、異なる言語形式を対象に同様の実験を行い、日本語能力、言語形式、指導の効果との関係をさらに追究することが課題となろう。

注

1. 明示的(explicit)、暗示的(implicit)の定義は研究によって異なり、「暗示的」を意識やアウェアネスがないことと定義している研究もある(向山 2004)。しかし、意識の有無を準実験で操作することは不可能である。Norris & Ortega(2000)が、明示的を「文法を説明したか、特定の言語形式に注意するよう指示したもの」、暗示的を「そのどちらも無いもの」と定義しているので、本稿でもこの定義を用いる。
2. 信頼性もプロトタイプ性も、ルールに例外があるかどうかに関わる概念である。信頼性、プロトタイプ性が高い、例外のないルールの方が習得しやすい。詳しくは Hulstijn(1995)、DeKeyser(1995)を参照のこと。
3. 大学院博士課程で日本語教育を専攻する中国語母語話者 3 人からの教示と李(1993)、野島・王(1988)を基に記述した。
4. 筑波大学で開発された日本語能力を測定するテストで、学習者の日本語能力を総合的に測定できるとされ、評価に広く使用されている。SPOT には難易度の違ういくつかのバージョンがあるが、本研究では一番易しいバージョン F・G を使用した。
5. Loschky & Bley-Vroman(1993)は、ある言語形式がタスク遂行にどの程度必要であるかを、task-essentialness, task-usefulness, task-naturalness の 3 段階に分けている。Doughty & Williams(1998)は タスク遂行にある言語形式使用が必須である task-essentialness を(Focus on Form)のテクニックの一つとしている。連体修飾節が理解できないと意味理解に支障を来すタスクの作成、つまり、理解タスクにおいては task-essentialness の実現は可能である。しかし、連体修飾節は使用しなくても意味の伝達が可能な言語形式であるため、産出タスクにおいては task-essentialness を実現することは難しい。
6. 調査文によって変更の仕方は異なるが、誤用を正用にしたり、例えば「中国で買いましたペン」を「買ったのペン」のように誤用箇所を変更したりした。
7. 誤用箇所の指摘は正しいが訂正は間違っているという回答はなかった。また、正文を誤文と判断している回答は、正誤判断しか行っていないものと、連体修飾節

とは無関係な助詞や語彙に下線を引いているものがほとんどであったが、「は」「が」の過剰訂正や「の」の過剰挿入など連体修飾節に関わる誤訂正も直後テスト・遅延テストそれぞれに数例あった。これらの誤訂正は得点計算に含めることが技術的に不可能なので、計算対象としていない。

8. 数量詞(两本书 2 冊の本)や指示詞(这手表 この腕時計)などが名詞を修飾する場合、「的」は必要ではない。

参考文献

- 市川保子 (1997) 『日本語誤用例文小辞典』 凡人社
奥野由紀子 (2003) 「上級日本語学習者における言語転移の可能性—『の』の過剰使用に関する文法性判断テストに基づいて—」『日本語教育』 116, 79-88.
長友和彦 (2002) 「教室内日本語学習者の可能性と限界：日本語の自然習得研究が示唆するもの」『第二言語としての日本語の自然習得の可能性と限界』 9-18
野島進・王宣 (1988) 『辞書なしで学べる中国語の最初歩』 三修社
向山陽子 (2004) 「文法指導の効果に関する実験研究概観：明示性の観点から」『第二言語習得・教育の研究最前線 2004 年版』 124-146.
李臨定 (1993) 『中国語文法概論』 宮田一郎(訳) 光生館
De Graaff, R. (1997) The Esperanto experiment: Effects of explicit instruction on second language acquisition, *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 249-297.
DeKeyser, R. (1995) Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 379-410.
DeKeyser, R. (1998) Beyond focus on form: Cognitive perspective on learning and practicing second language grammar, In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 42-63.
Doughty, C. (1991) Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization, *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-369.
Doughty, C. & Williams, J. (1998) Pedagogical choices in focus on form, In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 197-261.
Goldschneider, J. & DeKeyser, R. (2001) Explaining the "Natural order of L2 morpheme acquisition" in English: A meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning*, 51, 1-50.
Hulstijn, J. (1995) Not all grammar rules are equal: Giving grammar instruction its proper place in foreign language teaching, In R. Schmidt (Ed.), *Attention & awareness in foreign language learning*, Honolulu: University of Hawaii Press, 359-386.
Koyanagi, K., M. Moroishi, H. Muranoi, M. Ohta, & N. Shibata.

- (1994) Negative feedback and the acquisition of Japanese conditionals. Poster presented at the Second Language Research Forum. Montreal, McGill University.
- Loschky, L. & Bley-Vroman, R. (1993) Grammar and task-based methodology, In S. M. Gass & G. Crookes (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*, Clevedon: Multilingual Matters, 123-167.
- Lightbown, P. M. (1998) The importance of timing in focus on form, In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 177-196.
- Moroishi, M. (1998) Explicit vs. implicit learning: The case of acquisition of the Japanese conjectural auxiliaries, Unpublished Ph. D. dissertation, Georgetown University, Washington, DC.
- Muranoi, H. (2000) Focus on form through interaction enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms. *Language Learning*, 50, 617-673.
- Norris, J. M. & Ortega, L. (2000) Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- Robinson, P. (1996) Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions, *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 27-67.
- VanPatten, B. (1990) Attending to form and content in the input. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-299.
- White, L. (1991) Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom, *Second Language Research*, 7, 133-161.

むこうやま ようこ／お茶の水女子大学大学院 応用日本語論講座
mukouyama@mte.biglog.ne.jp

Can learners learn rules on Japanese noun modifying clauses without explicit grammar explanations?

— In the case of Chinese learners —

MUKOUYAMA Yoko

Abstract

The purpose of this research is to investigate whether Chinese learners whose native language is typologically distant from Japanese can learn rules by implicit instruction without meta-language explanation or not. The target structure investigated in this study was Japanese noun modifying clauses, and the participants were 28 Chinese learners of Japanese. The relations between instruction, learners' proficiency and learning outcome was examined. Quasi-experimental research was conducted based on three variables: instructional treatment (+/-explicit grammar explanation), learners' Japanese proficiency (high and low) and test timing (pretest, posttest, and delayed posttest). The effects were measured by tasks to point out errors of sentences. The results demonstrated that implicit instruction was effective to high proficiency level, but not to low proficiency level. This implies that it would be necessary to devise ways to draw more attention to the form in the context of meaning-focused instruction.

【Keywords】 Focus on Form, explicit instruction, implicit instruction, negative evidence, attention

(Department of Applied Japanese Linguistics, Graduate School, Ochanomizu University)