

## リサーチクエスチョンを軸とした実験的習得研究の進め方

### ー連体修飾節の教授効果研究を事例としてー

向山 陽子

#### 詳細目次

1. 研究分野を決めるまで
  - 1.1. 大学院入学まで
  - 1.2. 大学院入学以降
2. リサーチクエスチョンを軸にした研究の進め方
  - 2.1. 研究の必要要素
  - 2.2. RQ をどうやって設定するのか
  - 2.3. 研究のデザイン
  - 2.4. RQ の組み直し
3. 研究の進め方の実際ー向山(2004a)の教授実験を事例としてー
  - 3.1. 研究の概要
  - 3.2. 研究動機
  - 3.3. 先行研究のまとめ
    - 3.3.1. 何が分かっている、何がまだ分かっていないのか
    - 3.3.2. メタ言語による指導の効果
    - 3.3.3. 指導効果の持続・指導効果と学習者要因
    - 3.3.4. メタ言語による指導の効果
  - 3.4. リサーチクエスチョンの設定
  - 3.5. RQ と論文題目
  - 3.6. 対象言語形式を選択した根拠
  - 3.7. 研究方法
    - 3.7.1. 研究デザインの概要
    - 3.7.2. 効果測定 of 指標
      - 3.7.2.1. 正誤問題
      - 3.7.2.2. 産出問題
      - 3.7.2.3. 理解問題
  - 3.8. 結果
    - 3.8.1. 課題別の結果のまとめ
      - 3.8.1.1. 文法性判断課題の結果
      - 3.8.1.2. 誤用訂正課題の結果
      - 3.8.1.3. 絵をみて答える課題
      - 3.8.1.4. 会話を読んで答える課題
      - 3.8.1.5. 聞き取りによる理解課題

### 3. 8. 2. RQ との対応

## 4. 質疑応答

### 4. 1. 実施機関の協力

### 4. 2. 研究実施時期

### 4. 3. 先行研究を学ぶために

### 4. 4. レビュー論文執筆に向けて

稿末注

参考文献

稿末資料

# リサーチクエスチョンを軸とした 実験的習得研究の進め方 — 連体修飾節の教授効果研究を事例として —

向山 陽子

本稿は、向山陽子氏がお茶の水女子大学で行なった同題のプレゼンテーション(2006 年 5 月 25 日)の会場録音をもとに補筆・再構成したものである。向山氏の校閲と承認を得た上でここに公開する。

## 1. 研究分野を決めるまで

### 1.1 大学院入学まで

今日は私がどのように修論のテーマを決めたのかということ、特に研究課題＝リサーチクエスチョン(Research Question: RQ)をどのように立てたのかということ、それから、研究計画から論文執筆までのプロセスにおいて注意した方がいいことについてお話ししたいと思います。

皆さんはもうどのようなテーマで修論を書くのかだいたい決まっていますか。今は日本語教育コースの博士前期課程の受験に当たってはきちんとした研究計画書を提出することが望まれているようですけれど、私が受験した 5 年前の 2001 年はその点に関して基準がもう少し緩かったと思います。

実は、私がお茶大の受験を決めたのは前年の 12 月で、受験のための勉強もほとんどしていませんでしたし、研究計画書とはどういうものなのかも分かっていませんでした。でも、「とにかく何か書かなければ」と思い、今考えるととんでもないものを提出してしまいました。当時私が勤務していた日本語学校が、大学で日本語教育を副専攻としている学生を教育実習生として受け入れていて、私もその指導に関わっていたものですから、「教育実習について研究したい」とか、「日本語 OPI (Oral Proficiency Interview) のテスター資格を持っているので、どのようにすれば口頭能力を伸ばせるか研究したい」とか、およそ研究計画と呼ぶにはほど遠い、「入学したら頑張ります」という決意表明のような作文を出しました。それでも 2 月の入試で運良く合格はしたのですが、そのときの研究計画書は私の過去から消し去りたいことのかなり上位にランクされています。

そのようなわけですから、入学時点では自分がこれからどのような研究をするのかということは全く決まっていませんでした。

### 1.2 大学院入学以降

私が入学した 2001 年の 4 月には、今は宮崎大学に異動されている長友和彦先生が日本語教育コースの主任教授でいらっしゃいましたので、私は指導教官を長友先生にお願いしたいと希望を出していました。ところが、ちょうど私たちが入学する直前に佐々木嘉則先生がお茶大に着任なさったのですね。(私達が出願する時点では、その情報はまだ受験生にまで浸透してはいませんでした。)先生も主指導教官として何人かの学生を引き受けなければならなかったようで、私ともう一人のクラスメートは指導教官が佐々木先生になりました。後日長友先生にその理由をお尋ねしたところ、「若い子だと、どうして自分だけ指導教官の希望が通らなかったのか気にして泣いてしまうかもしれないけれど、向山さんたち(新入学者の中で年齢の高い順に上から二人)なら大丈夫だと思ったから」ということでした。佐々木先生とのお付き合いはそれ以来なのですが、私たちの学年の面々がしでかしたあれやこれやの失敗例は「修論症候群」「博論症候群」などいろいろな症候群やそれに対する処方箋としてまとめられるなど様々な形でケーススタディの素材を提供し、その後の学生に対する指導方法の開発に大きく貢献しています。

話がそれましたが、そのようなわけで指導教官が佐々木先生になったので、6 月の初め頃に先生のところへ相談に行きました。とはいっても先ほどお話ししたとおり、具体的な研究計画と呼べるようなも

のはありませんでしたから、実際には相談というよりは雑談に近い話から始まったのですが、その中で「私が勤務している日本語学校では文法説明をしないでコミュニケーションの中で初級の文型を教えている。」という話題になりました。そうしましたら、先生が「それは第二言語習得研究で最近注目されている Focus on Form (FonF) という考え方に通じる」ということを教えてください、「じゃあ、そういう方面の勉強をしてみようか。」という気になったのです。

ただ、その時先生が教えてくださった先行研究が英語の論文ばかりだったので、思わず「長い間英語から遠ざかっているの、英語論文を読むのは大変です。」と弱音を吐いてしまいました。すると先生から励ましのことばをかけてもらえるどころか、「英語の論文を読むのが嫌なら第二言語習得論を研究するのは無理ですから、国語学でも勉強するしかないでしょうね。」と冷たく突き放されてしまいました。(もっとも、国語学を引き合いに出したのはその時の「言葉の綾」で、実際には時枝誠記、大野晋など「大家」と仰がれるような国語学者は日本語以外の言語に関する研究成果にも視野を広げ、和洋の文献に精通しておられたそうです。)ともあれ、この一言で逃げ場を奪われてしまったので、仕方なく Focus on Form について勉強するために英語の論文を読み進めることを決心したというのが本当のところでした。

実はそれに先だって、ある文法項目の習得順序を調べたいという案を先生のところに持って行ってアドバイスをお願いしたことがあったのですが、大学院の出願書類に書いた教歴や研究興味との間に整合性が感じられないような案だったので、「本当にこういう研究がやりたいんですか、このテーマを選んで後で後悔することはありませんか」と問い返され返答に困ってしまいました。それに比べればこの Focus on Form の方が意欲を持って追求し続けることができそうだったので、それで修論を書き、今日に至っているというわけです。

## 2. リサーチクエスチョンを軸にした研究の進め方

それでは、今日の本題の RQ の立て方の話に入りたいと思います。

### 2.1 研究の必要要素

まず、研究論文に必ず含まれている構成要素につ

リサーチクエスチョンを中心とした研究の論理構造

- 研究動機：なぜ RQ を明らかにしたいのか？
- 先行研究：なぜ RQ を明らかにすることが重要なのか？
- 研究課題(RQ)：何を明らかにしたいのか？
- 研究方法：RQ の答えを出すために何をするのか？
- 結果：どのような結果が出たのか？
- 考察：その結果から何が言えるのか？

いて簡単に説明しておきます。

研究論文の構成要素は「研究動機→先行研究→研究課題(RQ)→研究方法→結果→考察」という流れになりますが、その内容を簡単に表現するとこのようになります。この中でも議論を進めるうえで最も重要な軸となるのが研究課題です。研究課題はリサーチクエスチョン(RQ)とも言いますが、その研究で「何を明らかにしたいのか」ということです。こう言うと「研究の目的ね」と思う方もいらっしゃるかもしれませんが、目的というよりは、もっと具体的な問いの形にしたものです。

そして、研究動機は「なぜその RQ を明らかにしたいのか」ということですが、これは必ずしも理論的な関心でなくてもよく、個人的な興味・関心に根ざしたものでもいいと思います。私の場合は、勤務先の日本語学校が実践していた文法指導方法がどの学生にも等しく効果があるのかずっと気になっていました。このことが研究に繋がりましたから、これが私の研究動機と言えらると思います。

それに対し、先行研究ではこれまでの研究で得られた知見に基づいて「なぜその RQ を明らかにすることが重要なのか」について、根拠を示して論理的に述べなければなりません。研究方法は「RQ に答えを出すために何をするのか」ですが、論文ではどのような方法で行ったのか、読み手が十分に理解できるように説明します。結果はその方法で行った「どのような結果が出たのか」ということです。最後が考察ですが、これは「結果から何が言えるのか」で、結果の解釈です。また、考察では結果から何が言えるのかだけでなく、どうしてこのような結果になったのか、先行研究から得られている知見と照らし合わせたり、理論に基づいたりして説明します。よく結果と考察の区別が付かない人がいますが、この2つは全く違うものです。

説明が簡単すぎたかもしれませんが、覚えておい

ていただきたいのは、これらの要素はすべて、RQを軸にして繋がっていないなければならないということです。別の言葉で言うところ「整合性」が必要であるということです。

## 2.2 RQをどうやって設定するのか

論文の構成について簡単に説明しましたが、次に、論文を書く前の段階、RQを決めて研究計画を立てるところから研究の実施までのお話しをしたいと思います。

先ほどRQが研究の軸になると言いましたが、それでは、RQはどのように立てればいいのでしょうか。図1では、「研究動機」(前節参照)は既に存在することを前提にして、一番上に「リサーチインタレスト」を置いています。この図は「リサーチインタレスト」をどうやって研究に発展させるかとい

う手順をフローチャートに描いたものです。図に沿って順に説明したいと思います。

大学院に在学している、あるいは進学を目指している方なら、何らかの研究動機をそれぞれお持ちのことと思います。それに応じて、研究したいと思っている領域(例えば「語彙の習得」、「バイリンガル教育」など)もあるでしょう。もしくは、もう少し具体的な形で、「学習者が効果的に語彙を習得するためにはどのように教えればいいのか」とか、「母語で書いた作文と第二言語で書いた作文はどのように違うのだろうか」とか、興味を持っている問題があるかもしれません。

でも、これだけではまだリサーチクエスション(RQ)とは言えず、リサーチインタレスト(research interest)の段階止まりです。このままでは問いが大

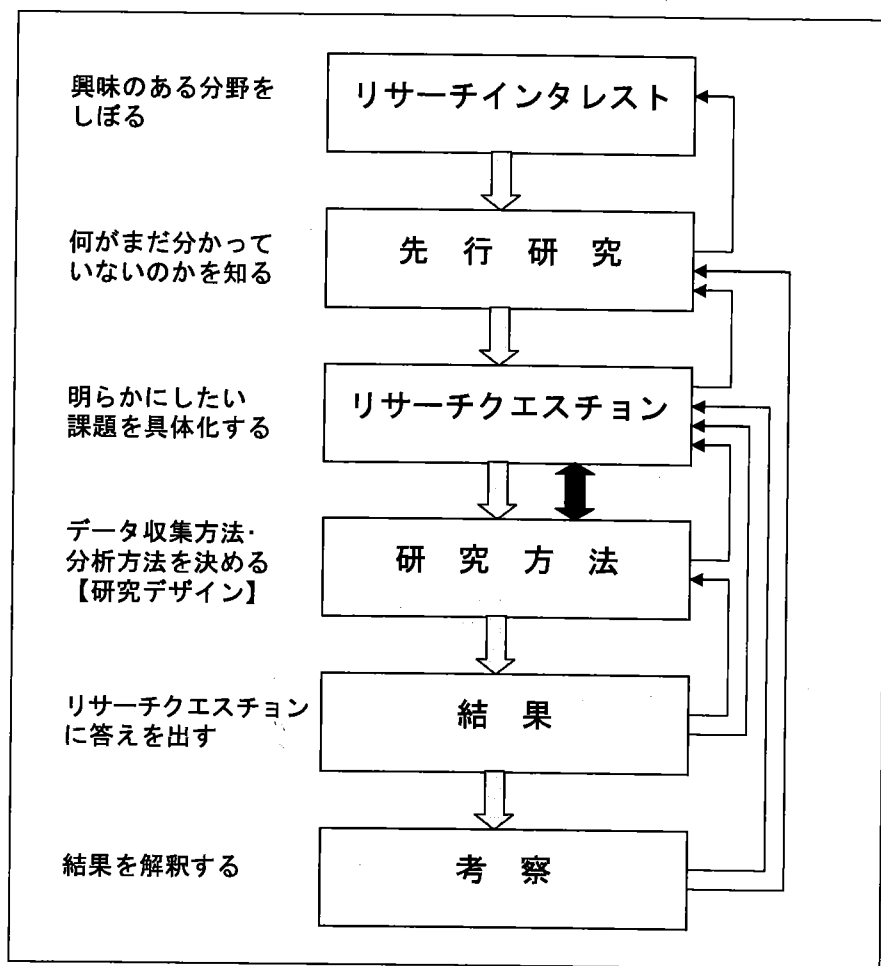


図1 研究の計画・実施・論文完成までの流れーリサーチクエスションの立て方・修正の仕方ー

きすぎて、一度に答えを出すことはできません。これを、実験や調査などの研究によって答えの出せるような問い、つまり RQ にまで絞り込むためには、一にも二にも先行研究を読むことが必要です。関心のある領域でどのようなことがすでに明らかになっていて、どのようなことがまだ明らかになっていないかを知らなければ、RQ は立てられません。時々、どのような研究をするのかなかなか決められない人がいます。この間は「敬語について研究したい」と言っていたはずなのに、次に話したときは「動機付けに興味が出てきた」と言い、さらには「やっぱり作文にする」と言ってみたりと、RQ に辿り着かないどころか、リサーチインタレストさえ絞り込めない人です。そういう人は一つのテーマをちょっとかじってみただけで、「自分には難しすぎて研究できない」と諦めてしまったり、他の人がやっていることの方が面白そうに感じて自分もその領域に変えたり、といった繰り返しが多いように思います。

そういう人をよく観察すると、たいていは先行研究の読み方が不足しているのです。先行研究を少し読んだだけで、「やっぱりこれはやめめた」と次から次へとテーマを変えていくのです。ですから、リサーチインタレストと先行研究の間を行ったり来たりしているだけで、次の RQ を決める段階に進めないのです。もちろんデータ収集の時間的、方法的制約などで修士課程では実施が難しい研究もあると思います。でも、すべてが解明されている領域などないのですから、先行研究を徹底的に読めば、研究可能な RQ が必ず見つかるはずです。

### 2.3 研究のデザイン

RQ が決まったら、次はデータをどのように収集するか(研究のデザイン)を決めることになります。この時データをどのように分析するかも考えておいた方がいいと思います。分析方法を意識せず闇雲にデータを集め、その後で「こういうデータを探ったけれどどうすればいいですか」と統計学の先生にデータを丸投げする人を見かけますが、こういうやり方をしているとせっかくのデータ収集の苦労が無駄になる危険が大きいの、相談を受ける側にも迷惑がかかります。そうではなく、分散分析をするのか、因子分析をするのか、重回帰分析をするのか、あるいは相関を見るのか、データの分析方法についてある程度の見通しをあらかじめ立ておかなければ研究デザインを決めることはできません。ですから、

定量的研究をしたい場合は、統計学の勉強は必須だと思います。

さて、RQ と研究デザインが決まればデータを収集できますが、ここで大切なのは収集するデータから RQ に対する答えが出せるように研究が計画されていることです。例えば身長を測るのに体重計に乗る人はいませんよね。身長も体重も人の体の大きさをあらわす指標ですけれど、概念や測る方法は全く異なります。

皆さんは「そんなことは当たり前だ」と思うかもしれませんが、実際には「そんなデータの集め方ではその RQ に対する答えは出せないでしょ。」と言いたくなるような研究計画が珍しくありません。身長と体重の例ほど極端ではないにせよ、初学者が立てた研究計画では測りたいもの(概念)とその測定方法(指標・手順)とが一致していないことがよくあります。つまり、RQ と研究方法に「ねじれ」が生じているのです。

ところが、自分ではその「ねじれ」に気がつかない人が意外に多いのです。ですから、データ収集のためにテスト問題やアンケートや評価尺度などの測定ツールを作成する時は、RQ に答えを出すにはどんな方法が適切なのか、十分に時間をかけて考えることが必要だと思います。後でお話ししますが、実際、私自身も研究の一部でそのような失敗をしてしまいました。

### 2.4 RQ の組み直し

さて、研究デザインが決まり、データを集めてみたけれど、自分が期待しているような結果が出ないということもよくあります。そこでもう一度デザインを練り直してデータを採ればいいのですが、修論では時間的に難しい場合が多いですよ。そんな時、分析方法や分析観点を変えることで、何らかの報告価値のある結果が得られることもあります。でも、そうすることは RQ を変えることを意味しますから、取り上げる先行研究の選択、あるいはそのまとめ方の切り口も変える必要が出てきます。先ほど言ったように、先行研究について書くのは「どうしてこの RQ に答えを出す必要があるのか」、その重要性の根拠を挙げることにあるからです。

また、データを分析したら自分が想定していたのとは全く違う結果になってしまった、けれど、それはそれで興味深い結果であるという場合もあります。そんな時は、その結果が答えとなるように RQ を作

り替え、先行研究の章もそれに合わせて書き直し、あたかも初めからそういう予測をしていたかのように論文をまとめることがあります。そういう書き直しをすることは学術論文ではよくあることで、嘘をついていることでも、ずるいことでもありません。むしろそういう論理構成の見直しは、全体を通じて整合性がある論文を書くためには必要なことです。とにかく大事なのは、タイトルも取り上げる先行研究も考察もすべて RQ を軸として繋がっているということなのです。

先ほどのフローチャート(図 1)にリサーチインタレストから考察までの一直線の矢印以外に、いろいろな段階で先行研究や RQ に戻る矢印があるのは、このような RQ の組み直しを含め、研究計画を作成する作業も、論文を書く作業も一方向の流れではなく、常に行きつ戻りつしながら完成に近づいていくということを表しています。

それと、私は RQ と研究方法の間にだけ双方向の矢印を付けたのですが、それはこの部分の整合性が一番重要だと思うからです。RQ と先行研究、RQ と考察との間のねじれは、論文にまとめる段階で他の方からのコメントやアドバイスを基にして修正することが可能です。でも、身長について明らかにしたいときに体重計を使って測ってしまったら、もう修正のしようがありません。ですから、先ほども言いましたが、「RQ に対する答えが出せるようなデータを収集する」ことが必要で、これが最も重要なことだと思います。

以上がリサーチインタレストから研究方法を決めて結果を出すところまでの話です。考察は論文にまとめる段階のことなので、ここでは省略することになります。

### 3. 研究の進め方の実際—向山(2004a)の教授実験を事例として—

#### 3.1 研究の概要

それでは、私の研究について具体的な内容をお話しさせていただこうと思います。皆さん、授業の前に論文を読んできて下さったということなので、研究については簡単に説明することにして、インストラクションの実験を計画する際に私が注意したことについてもお話ししたいと思います<sup>1</sup>。

#### 3.2 研究動機

まず、研究動機ですが、なぜこの研究をしたいの

か、それは教育現場での問題意識でした。私が勤務していた日本語学校は、明示的な文法説明をせずコミュニケーションを通して文法を教える指導を実践していました。指導の効果が上がる学生も多いのですが、クラスの中には「文法説明をしてもらわないとルールが分からない」という不安を抱えている学生もいるように思いました。それで、暗示的指導はどのような学生にも同じように効果があるのだろうか、明示的な文法説明を加えた方が効果が上がるのだろうか、という疑問を持つようになりました。これが私のリサーチインタレストです。

#### 3.3 先行研究のまとめ

##### 3.3.1 何が分かっている、何がまだ分かっていないのか

指導教官のアドバイスもあり、FonF に関する先行研究を読みました。何が分かっている、何がまだ分かっていないのかを知るためにいろいろな論文に目を通しました。そして、次のようなことが分かりました。

- 明示的指導と暗示的指導の効果を比較した研究では、どちらがより効果的か研究によって結果が異なっている。  
(DeKeyser 1995; De Graaff 1997; Doughty 1991; Ellis, N. 1993; Alanen 1995; Robinson 1996; Moroishi 1998 など)
- 概して明示的指導の方が効果的だという結果が多いが、効果測定方法の問題がある。(Norris & Ortega 2000)

##### 3.3.2 メタ言語による指導の効果

また、メタ言語による指導の効果に関しても次のようなことが分かりました。

- メタ言語による文法の意識化には効果がある。  
(Fotos 1993; Swain 1998 など)
- メタ言語による訂正フィードバックの効果  
(Nagata; 1997 ; Koyanagi et al. 1994 など)は研究によって結果が異なる。
- 意味重視の指導にメタ言語説明を組み込んだ指導の効果(Doughty 1993; Muranoi 2000)は研究が少ない上、結果が異なる。  
→メタ言語指導の効果については結論が一致していない。

### 3.3.3 指導効果の持続・指導効果と学習者要因

そして、指導効果の持続については

- 指導効果の持続を調べている研究が少ない。
- 研究ごとに遅延テストの時期が異なる。  
→結論は出せない。

指導の効果と学習者要因の関係については

- 帰納的アプローチと目標言語能力に関係があるという示唆  
→結論は出ていない。

ということが分かりました。

### 3.4 リサーチクエスションの設定

このような先行研究の結果を踏まえて、4つのRQを設けました。ちょうど私が入学した2001年の6月にジョージタウン大学の森美子先生をお招きして行なわれた講演会(森 2004)などを踏まえ、「できるだけ、Yes/Noで答えられるようなRQにした方がいい」と指導教官から助言を受けましたので、次のような表現にしました。

- RQ1. 意味重視の指導に文法説明を組み込むことに効果があるか。
- RQ2. 意味重視の指導に文法説明を組み込むことに効果があるとしたら、その効果は測定方法(タスク)によって異なるか。
- RQ3. 意味重視の指導に文法説明を組み込むことに効果があるとしたら、その効果は遅延テストまで持続するか。
- RQ4. 意味重視の指導に文法説明を組み込むことに効果があるとしたら、その効果は被験者の日本語能力によって異なるか。

私の研究の場合、4つのRQは同次元に並んでいるのではなく、図2のように、まずRQ1で効果の有無を全体として見た上で、RQ2～4では取り上げた変数ごとに詳細に検討していくという論理的な流れを持った構造になっています。先ほど「RQを中心にして先行研究、結果、考察の関係をよく考えて整合性を持たせることが必要だ」と言いましたが、それと並んでこのようなRQ同士の連関関係を考えることも大切だと思います。

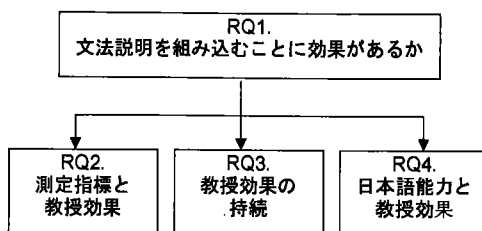


図2 研究課題間の関係

### 3.5 RQと論文題目

学術査読誌に掲載された論文ではRQはこのようなになりましたが、初めからこのような表現だったわけではありません。論文が掲載されるまでに原稿を何回も書き直す過程で、RQも少しずつ修正しました。そして、それにあわせて論文のタイトルも変えています(表2)。

私の実験では、2つの群に対する処遇はそれぞれ次のようになっています。

表1 教授条件による時間配分

明示群	意味重視の指導 (75分)	文法説明 (15分)
暗示群	意味重視の指導(90分)	

①初めは、明示的文法説明だけに焦点を当ててその効果を検証するという流れで修論を書こうと思って、タイトルも「コミュニケーション重視の授業における文法の意識化の効果」とするつもりでした。②でも、それでは指導効果研究の中に位置づけるのが難しいことに途中で気づいたので、処遇全体を比較するという観点から研究をまとめ、修論を提出する時には「コミュニケーション重視の授業における明示的文法指導と暗示的文法指導の効果」というタイトルにしました。③その次は、2つの指導方法のどちらが効果的かというのではなく、意味重視の指導に文法説明を付け加えて指導の明示性を高めた場合に効果がどうなるかという観点から書き直して学術誌に投稿しました。それで、タイトルも「意味重視の指導に明示的文法指導を統合することの効果」としました。④最終的に学術誌に採択される段階で「意味重視の指導に文法説明を組み込むことの効果」としましたが、これは処遇の内容がさらに明確になるよう言葉遣いを少し改めただけでRQ自体も



まとめ方の切り口も変わっていません。このように一つの研究はどういう観点からデータを見るかによって RQ が変わってきます。そして、繰り返しになりますが、その RQ に合わせてタイトルも含めて論文全体を変えていく必要があるのです。

表 2 論文題目の変遷

時期	観点	標題
① 修論計画 M1 11 月ごろ	明示的文法説明だけに焦点を当ててその効果を検証する	「コミュニケーション重視の授業における文法の意識化の効果」
②修論提出時 M2 9 月ごろ	処遇全体を比較する	「コミュニケーション重視の授業における明示的文法指導と暗示的文法指導の効果」
③学術誌投稿時 D1 12 月ごろ	意味重視の指導に文法説明を付け加えて指導の明示性を高めた場合に効果がどうなるか	「意味重視の指導に明示的文法指導を統合することの効果」
④学術誌掲載時 D2 10 月ごろ	同上	「意味重視の指導に文法説明を組み込むことの効果」

### 3.6 対象言語形式を選択した根拠

私は対象言語形式として連体修飾節を選んだのですが、インストラクションの研究では、なぜこの言語形式を選んだのかについても読者を納得させるような説明をする必要があります。それから、連体修飾節のように研究者によって定義が違う言語形式の場合、自分が連体修飾節をどのように定義しているのかも明らかにしておかなければなりません。ただし、ここでは言語学的な厳密な定義ではなく、実験に当たってどういうものを連体修飾節として取り扱ったのかという「操作上の定義」です。私は「名詞が動詞によって修飾されている節」としました。

- ①複雑な内容を伝達するためには不可欠な言語形式である。
- ②語順、動詞の形、主語の示し方など、複数の文法項目に注意を向ける必要がある複雑な言語形式で FonF の対象として適当である。
- ③被験者の母語である中国語との違いによる発達上の問題点がある

私は連体修飾節を指導の対象とした理由として、このようなことを挙げましたが、これらの点については中国からの留学生の皆さんを初め、いろいろな方にアドバイスをいただきました。

## 3.7 研究方法

### 3.7.1 研究デザインの概要

- 要因：指導方法(±文法説明) 日本語能力(上下)
- テスト時期：事前・直後・遅延
- 対象：2つの初級クラス(準実験)
- 被験者：中国人学習者 38 人→28 人(未習者のみ)  
SPOT の中央値で上位、下位に二分

次に研究デザインですが、これは RQ に答えを出すためにどうするか、ということです。私の RQ は指導方法による効果の違い、効果と測定方法の関係、効果の持続、効果と日本語能力との関係ですから、これらの変数を組み込んだデザインを考えました。まず、指導方法(文法説明の有無)と日本語能力(上位・下位)の 2 つを被験者間要因とする実験計画を立てました。測定方法は複数のタスクを使って効果の違いを見ましたが、異なるタスクの得点を直接比較することはできないので、実験の変数とすることはできません。効果の持続は時期(事前・直後・遅延)をずらしてテストを行うことで調べることができます。でも、これは後で説明しますが、私の研究の場合、測定に使った問題が平行テスト<sup>2</sup>ではなかったため、実験デザインに変数として組み込んでいません。ただし、文法性判断課題だけは平行テストと見なし、テスト時期を被験者内要因としています。

この研究は既存のクラスを使う準実験で、2 つのクラスに対しそれぞれ異なる指導方法で授業を行ないました。実験のために特別なクラスを設けるのであれば、2 つのクラスの日本語能力が均等になるよう被験者をランダムに配置することができるのですが、準実験ではそうはいきません。そこで、2 つのクラスの実験前の能力が等しいことを何らかの方法で証明しておかなければなりません。私は SPOT<sup>3</sup>を使って日本語能力を測定し、クラスに差がないことを示しました。

それから、被験者の母語の影響も考えました。この学校は中国人の学生が多いのですが、クラスには他の国の学生も数名いました。母語によって指導の効果が違うことも考えられますので、今回は中国人学習者だけを分析対象としました。それと、来日前

に自国で連体修飾節を勉強済みの学生は分析対象から外しました。

テストは実験前、直後、遅延の3回実施しました(表3)。測定に使った問題は正誤問題、産出問題、理解問題の3種類ですが、正誤問題と産出問題は2つずつ課題があったので別々に分析しました。事前テストでは正誤問題だけを使いました。本当は指導

の効果があつたと主張するためには事前テストでもすべての問題をしてもらった方がよかったのですが、連体修飾節の知識がない学生がいろいろなテストを受けるのは大きな負担になります。それに、そのことで肝心の直後テストでまじめに答えてもらえなくなる可能性もありますから、このようなデザインにしたのです。

表3 テスト実施時期と効果測定方法

テスト		事前テスト	直後テスト	遅延テスト
実施時期		実験1週間前	実験当日	実験7週間後
SPOT	日本語能力	○		
正誤問題	文法性判断課題	◎	◎	◎
	誤用訂正課題	(◎)	◎	◎
産出問題	絵を見て答える課題		○	○
	会話を読んで答える課題		○	○
理解問題	聞き取りによる理解課題		○	○

- 同じ行の◎は再テスト、または平行テスト
- 事前テストの誤用訂正は誤用箇所の指摘のみ(被験者の負担を考慮)

表3で正誤問題に◎がついているのは再テスト、または平行テストという意味です。正誤問題は「事前に連体修飾節の知識がない被験者なら、フィードバックをしなければ事前テストと直後テストは同じもので大丈夫、遅延テストは同じ調査文の誤用箇所を変えて使えば平行テストと見なしてもいいでしょう。」と統計の先生からアドバイスをいただきました。産出問題と理解問題は正誤問題と同じようにすることはできませんから、違う問題を使いました。だいたい難易度が同じように作ったつもりですが、それでも同じであると証明することはできません。後から知ったのですが、半分は同じ問題のままで、半分を新しい問題にするという方法もあるようです。

教育的介入の前後を比較するような研究では、平行テストになるように問題を作らなければならないわけで、その点をどうクリアするか、分析方法も含めて考える必要があります。

指導方法と指導担当教師ですが、信頼できる一人の教師に2クラスとも指導を依頼しました。これは教師要因を排除するためです。それから、指導の中で与えるインプットも同じにしてもらいました。要因として指導方法、日本語能力という2つを設定したのですが、こういうことを統制しておかないと、他のものから影響を受けてしまい結果解釈が難しくなります。ですから、独立変数とした要因以外

の要因はできるだけコントロールすることが重要だと思います。

私が勤務していた日本語学校では、例えば連体修飾節を導入する際には、教室内の学生から離れたところに絵を貼っておいて、まず最初に「田中さんはどの人ですか」というような既習項目で答えられるような質問をして、次に今度は形容詞では答えられない特徴を叙述させ、「手紙を書いている人」のような連体修飾節を含む表現を使わざるをえないような状況に学生を追い込んでいくというやり方で連体修飾節を教えています。意味重視の指導の方は、そういうタスクをたくさんするだけです。それに対して、文法説明をプラスした群には板書をして、どのような構造になっているのか、接続する形がどうなのか、ということを教えました。

#### 意味重視の指導

(教室内の学生から離れたところに絵をはっておく)

T: すみません。田中さんはどの人ですか。

S: あの髪の長い人です。(形容詞連体形の復習)

T: じゃあ、鈴木さんはどの人ですか。

S: あの手紙を書いています・・・

(形容詞では答えられない特徴)

T: あの手紙を書いている人です。

(連体修飾節の提示)

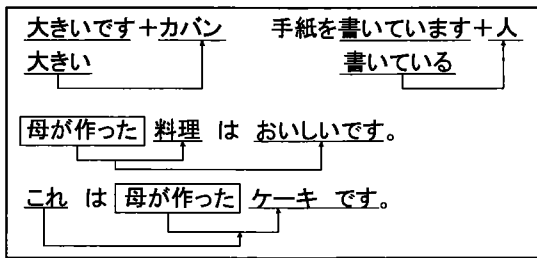


図3 文法説明の図式

### 3.7.2 効果測定の指標

#### 3.7.2.1 正誤問題

1. ( ) 私は母が作ったの料理が好きです。
2. ( ) 先週読んだ本はおもしろかったです。
3. ( ) 中国で買いましたペンで書きました。
4. ( ) 私はアルバイトしている店はとても忙しいです

これは正誤問題の例です。学習者が文法性判断ができるかどうか、また、誤用箇所の指摘訂正ができるかどうかを調べるためにこの問題を作成しました。

#### 3.7.2.2 産出問題

- A: 山下さんはどの人ですか。  
B: 新聞を読んでいる人です。

産出問題は2種類作りました。絵を見て答える課題は、学習者に絵を与えて、このような「～している人です」という、ある程度固まった定式表現になっている連体修飾節の産出を調べるためのものです。それともう一つは会話を読んで答えるという課題です。

- A: そのセーターいいですね。  
B: ありがとう。先週銀座のデパートで買いました。

というような二つの短いターンからなる会話があって、それに関して

「Bさんはどんなセーターを着ていますか。」

という質問をして、

「先週銀座のデパートで買ったセーターを着ています。」

という文を産出させる、という問題です。これは、絵を見て答える課題とは違って、もう少し複雑な、つまり、テンス・アスペクト、修飾節内の主語などの操作が必要な連体修飾節の産出を見ようと思って作りました。

#### 3.7.2.3 理解問題

それから、理解問題ですが、これは教師が読んだ文が、何人かの人物が絵を描いていた、本を読んでいたりする絵の中のどの部分を指しているかを答える問題です。「絵を描いている女の子」と「女の子が描いている絵」は、「絵」「描いている」「女の子」という部分は同じですが、語順が違いますよね。中国語も修飾節と被修飾名詞の語順は同じですが、これを知ってどういう修飾関係になっているのかを学習者が即座に理解することができると見るためにこの課題を作りました。

このように3種類の問題を用意したのですが、テストの実施に当たっては、これをどのような順番でやらせてもらうかが問題になります。理解問題は正文だけを聞くわけですから、これを最初にすると正誤問題の結果に影響を与えてしまいます。それで、正誤問題、産出問題、理解問題の順番にすることにしました。

今、3種類の問題を使ったと言ったのですが、実は、もう一つ、結合問題を実施しているのです。結合問題というのは、例えば「私は料理を食べました。」「母は料理を作りました。」のような2文を「私は母が作った料理を食べました。」という文にする問題で、連体修飾節の研究ではこの種の問題がよく使われています。それで、私は深く考えずにこういう問題もやっておいた方がいいだろう、というくらいの気持ちで実施しました。でも、後になって、この問題は被験者のどのような能力を測定しているのだろうか、指導の効果を測定するのに適切なのだろうか、という疑問が出てきました。連体修飾節の研究では関係節化されやすさの階層についての仮説<sup>4</sup>があり、結合問題はこの仮説を検証するためには適しているのかもしれませんが、私の研究には不適切だと気がつきました。つまり、この問題に関しては私が測りたいものと測る方法が一致していなかったのです。それで、分析から外すことにしたのですが、学校に使わせていただいた限られた時間をもっと有効に使えばよかったと後悔しましたし、被験者になってくださった学生さんや採点に協力してくださった方にも大変申し訳ないことをしたと反省しています。ですから、皆さんも自分が採用しようと考えている測定方法が一体何を測っているのか、測りたいものが測れる方法になっているのか、ということをも十分に考えてください。それから、せっかく採

らせていただいたデータを無駄にしないということは研究者としてとても大切なことですから、どうぞ私のような失敗はなさらないようにして下さい。

それでは、次に私の研究で得られた結果について説明したいと思います。その前にテスト問題の得点化について少しお話しします。

私は3種類の問題を使いましたが、理解問題については、正しい絵を選択できたかできなかったかのどちらかになるので問題がありませんでした。皆さんは正誤問題も○か×かの二者択一だから問題がないのではないかとお思いになるかもしれません。ところが、そうではないのです。正誤問題ははたために答えても50%の確率で正解となります(この割合をチャンスレベルといいます)。もし単純に正答を得点として計算したら、何も考えずに全部の問題に丸をつけた人でも50%の正答率になってしまうのです。それで、その点についてどうしたらいいか統計学の先生にアドバイスをお願いしたところ、信号検出理論<sup>5</sup>(高野 1995)というものがあると教えてくださったので、私はそれを参考にして、正答数から誤答数を引いたものを得点としました。

一番迷ったのは産出問題です。パーフェクトな答えであれば満点、ぜんぜんできていなければ零点というのは問題がありませんが、部分的に間違っている文にどのように点数を付けるか、最終的に決まるまでに時間がかかりました。実は、博士後期課程進学後にも、修論を投稿論文にまとめる段階でゼミの先輩から得点化の不備についてご指摘をいただき再分析しています。ゼミで草稿を検討していただいたときに、採点し直してもう一度統計結果を出さなければならないと言われたのです。そのときは目の前が真っ暗になりましたが、再分析した結果にそれほど大きな違いが生じなかったのがホッとしました。

テスト問題の得点化というのはデータの数値化と言い換えることができますが、これはテスト問題だ

けのことではなく、学習者の作文や発話データなどを量的に分析する場合にもよく考えなければならないことです。データの数値化の妥当性に問題がある場合は研究そのものが成り立ちませんから、これは十分に考える必要があります。一人で考えていると「これで大丈夫」と思い込んでしまうことがありますから、指導教官だけでなく、ゼミの仲間、先輩などにも意見をいただくといいと思います。

### 3.8 結果

それでは、結果について簡単に説明します。

#### 3.8.1 課題別の結果のまとめ

表4はそれぞれの課題の分散分析の結果をまとめたものです。この表に基づいて説明したいと思います。

##### 3.8.1.1 文法性判断課題の結果

文法性判断課題はどのグループも事前テストから事後テストへの得点の伸びが統計的に有意でした。そして、直後テストでも遅延テストでも指導方法、日本語能力による差はありませんでした。この結果から「文法説明の有無に関わらず、どちらの指導も効果があり、指導方法、日本語能力による差はなかった」と言えます。ここまではデータを分析した結果から言える事実です。それに対して「文法説明がなくても文法性判断はできるようになるのだろう」というのは結果の解釈ですから、これは「考察」に入る部分だと思います。論文では「結果と考察」という見出しを立て、結果と考察をいっしょに述べることもあります。その場合もどこまでが「結果」で、どこからが「考察」なのか、ということを意識しないといけなと思います。

##### 3.8.1.2 誤用訂正課題の結果

誤用訂正課題は直後テストで指導方法と日本語能力による差がありました。明示群は文法説明を受けているのですから、明示群の効果の方が大きくなったのは当たり前の結果です。

表4 分散分析の結果

	文法性判断			誤用訂正		絵による産出		会話による産出		理解	
	変化	直後	遅延	直後	遅延	直後	遅延	直後	遅延	直後	遅延
指導方法				**				*			
日本語能力				*	*			*		†	
テスト時期	**										

†  $p < .10$

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

一方、日本語能力による差もありました。これは同じ指導を受けていても上位群と下位群には統計的な有意差があったという意味です。このことから、暗示群の指導に関して「上位群には効果があったが、下位群にはそれだけでは不十分で文法説明が必要だった」と言えると思います。誤用訂正課題ではこのようなことが示されました。

### 3.8.1.3 絵をみて答える課題

絵をみて答える課題に関しては、分散分析の結果どこにも有意差が見られませんでした。つまり、指導方法、日本語能力による差はなく、文法説明があってもなくてもこの問題はできたということです。詳しい説明は省略しますが、この結果と被験者の回答パターンから、「もしかしたら『～ている人』という定型表現として学習した可能性があるのではないか」というのが私の考察です。

### 3.8.1.4 会話を読んで答える課題

会話を読んで答える課題の結果は、誤用訂正課題と同じく、指導方法と日本語能力の両方による差がありました。ですから、やはり下位群には文法説明がないと少し複雑な連体修飾節の産出はむずかしいということが示されました。つまり、文法説明を付け加えることは下位群に効果を与ええると思います。一方、絵を見て答える課題では暗示下位群と他の群の間に有意な差がありませんでしたから、同じ産出問題であってもタスクの違いが結果に影響していることが示されたと思います。

### 3.8.1.5 聞き取りによる理解課題

聞き取りによる理解課題は、分散分析の結果、日本語能力だけに「有意差」とまではいかなければ「有意傾向の差」があるという結果が出ました。これは明示群も暗示群も上位と下位に差があるけれど、上位群同士、下位群同士には差はないということです。ですから、この結果からは文法説明の有無ではなく、日本語能力の違いがこの課題の得点に影響を与えていると言えます。

私はこの結果の解釈をする時に、回答を詳細に分析したのですが、下位群には人を被修飾名詞と判断するような誤答がありました。つまり、「女の子が描いている絵」という問題を「絵を描いている女の子」と理解し、絵ではなく女の子の方を間違えて選んでしまうのです。この結果は、インプットの影響で「～ている」と「人」の結びつきが強くなっていて、下位群は理解するときにこの3つの内容語を聞

いて、人の方を被修飾名詞だと判断してしまったのではないかと解釈しました。これは私の推測ですが、推測もデータの分析から得られた根拠を示すことで、「考察」となります。考察では「その解釈はあなたの勝手な思い込みでしょう」と言われないように根拠を挙げて論証していくことが大事だと思います。それから、自分のテスト結果を基に論証していくだけでなく、先行研究の結果を自分の主張をサポートする根拠にすることが重要です。

### 3.8.2 RQ との対応

今、私が皆さんにお話ししたのは、それぞれのタスクごとの結果でした。ですけれど、論文に結果を書くときにしなければいけないことはRQとの対応なのです。

私は4つのRQを立てましたので、今のタスクの結果をもとに、それぞれのRQに対してどのような結果が出たのか、ということを書かなければいけません。でも、実を言うと、私はここでとても苦労したのです。と言いますのも、私は指導方法、日本語能力、測定方法の間の交互作用を見ているのですね。それで、例えば、あるタスクでは明示群は上位、下位ともによくできたけれど、暗示群は上位群しかできなかったとか、別のタスクでは指導方法に関わらず上位群はよくできたけれど、文法説明があっても下位群には難しかったとか、結果が複雑でした。それで、RQごとの結果の記述も考察も難しかったです。それぞれのタスクごとだと結果が解釈しやすいのですが、自分のRQと照らし合わせて結果を考察する、つまり、先行研究、RQ、結果、考察を一直線につなげるのが本当に大変で、私はこの論文が雑誌に載るまでに何回書き直したか分かりません。それは内容自体を変えるというよりはむしろ、どこに自分の主張の力点をおくのかを詰める作業であったように思います。

RQ1.→意味重視の指導に文法説明を組み込むことは、意味重視の指導だけより効果があった。

RQ2.→文法説明を組み込む効果は測定方法によって異なる。

RQ3.→文法説明を組み込む効果は7週間後の遅延テストまでは持続しなかった。

RQ4.→測定方法によって日本語能力による差が異なる。

それで、私は RQ の対応として、このようにまとめました。

難しかったのは 4 番目の RQ で、指導方法、日本語能力、タスクの相互作用がありました。上位群と下位群に差がない課題と、差がある課題と、それから指導方法によって下位群間に差が生じる課題と、この 3 通りのパターンがあったものですから、考察を書くのが苦しかったですね。初めはどこに視点を置いて論述しているのかに一貫性がなく、ぶれがある文章でした。とりあえず今回は査読を通過してめでたく掲載されたので、自分では「まあ、よし」としているのですが、もしかするとまだ皆さんが「考察」を読んで「おかしいんじゃないか」と感じる部分があるかもしれません。

それで、最終的にどういうことが言えるかというのが「結論」、この研究のまとめなのですが、このようにしました。

- 意味重視の指導にまとめとして明示的文法説明を組み込むことは日本語能力下位群の文法知識の内在化を助ける。また、産出能力にも影響を与える。
- 文法説明を組み込むことの効果は効果測定タスク、日本語能力によって異なっていた。  
→指導の目的・対象者によって指導方法を考慮する必要がある。

最終的なまとめの「指導の目的・対象者によって指導方法を考慮する必要がある。」というのはすごく当たり前の結論かもしれませんが、こういうことを実証したことに私の研究の意義があるだろう、と考えています。

投稿してからだいぶ時間が経っていますし、今は違う研究のことをいろいろ考えているので、自分がそのころどのようなことを考えて書いていたか忘れてしまっているところもあります。それで、うまく説明できていない部分もあったと思いますが、もし、論文を読んで何か疑問を感じたこととか、研究方法についてとか、なんでも結構ですのでご質問があったらお願いいたします。

(拍手)

## 4. 質疑応答

### 4.1 実施機関の協力

質問者 1：勤めていらっしゃった日本語学校で実験をおこなうということについて学校側の了解とか学生側の了解を得るうえで何か障害はなかったのでしょうか。

向山：特にありませんでした。学校側は私の研究に対して好意的で、「授業に支障を来さない範囲であれば協力しましょう。」と言って下さいました。学生に対しては、よりよい指導方法について研究することが目的であることを私が直接話し、協力してもらいました。

### 4.2 研究実施時期

司会：データをとったのはいつごろでしたか？

向山：M1 の(2001 年)12 月の終わりが(2002 年)1 月の初めだったと思います。

司会：ずいぶん早い方ですね。

向山：はい、早いですね。

司会：日本語学校のスケジュールかなにかの都合で早くしたのですか？

向山：それが一番大きい理由です。「準実験」というのは授業を使わせていただくわけですから、連体修飾節の導入の日がこの日と決まっていたらそれに合わせてスケジュールを決めないといけません。

司会：その日を逃すとあと一年間待たないといけなくなるわけですね。

向山：そうです。そういう制約がありましたので、実験の直前は必死でした。ただ、そういうプレッシャーがあるとどんどん進められますので、ある意味では私はラッキーだったかなと思います。

### 4.3 先行研究を学ぶために

向山：もう一つラッキーだったのは、私が博士前期課程に入学する前年にお茶大で第二言語習得研究会の全国大会(2000 年 12 月)がありまして、そこで FonF が基調テーマになっていたのです。大会初日には FonF に関するシンポジウムも開かれました。それがきっかけとなって、そのころ博士後期課程に在学していた方たちが FonF に興味を持つようになり輪読会を始めると聞いたので、当時 M1 だった私もお願いしてそこに入れていただいたんです。とはいっても先ほどお話しした通り入学前に何も勉強していなかったうえ、後期課程在学の方たちと全く面識がなかったので、そこに入れていただくというのは私にとってはとても勇気が必要なことでした。

でも、そこで勇気を奮って一步踏み込んでいなかったら、私のこの研究はなかっただろうと思います。2001 年の夏休みに、D の先輩達が Language Learning の文法指導研究特集号(2001 年)の掲載論文を読む輪読会に入れてもらってレポーターもしました。それがその後の私の研究の基礎になったと思います。実は最初、私はレポーターをするつもりなどありませんでした。「他の人達が発表しているのを聞かせてもらえるだけでいい」と今から思えば虫のいいことを考えていたわけです。けれども先輩から「参加するからにはただ聞いているだけではなく貴女も発表しなくてはダメ。」と言われまして、しかも早く手を挙げなかったものですから、最後に残った一番長くて難しい論文を担当することになってしまったんです。それが Norris & Orgeta(2001)<sup>6</sup>という、過去の文法指導研究のメタ分析<sup>7</sup>でした。私はそのころ FonF の基礎知識がなかったのに加えてメタ分析のために使われている統計手法も全く分からなかったもので、本当に苦しかったですね。読むのに2ヶ月ぐらいかかりましたし、説明することもすごく難しくとても大変でした。でも、それを読んだことによって、FonF と呼ばれている領域のことがよく分かるようになりましたので、今となつては、そのとき私に発表を強いてくれた先輩達に非常に感謝しています。修士の学生が D の人達と一緒に勉強するにはそれなりの覚悟が要りますので、最初は気後れして、積極的に出られないことがあると思いますけれど、必ず得るものがありますから、みなさんも機会があったら参加した方がいいと思います。

司会：修士レベルの大学院生のディスカッションと博士後期レベルのゼミのディスカッションでは議論の質(深さ)に差があると思われませんか。

向山：それは絶対にあります。私達は M1 の時に Ellis(1994)の分厚い概論書を読もうということで輪読会を開いたのです。

司会：M1 だけで？

向山：はい。M1 だけです。けれども、最終的に全部読み切ることはできませんでした。それはどうしてかということ、みんなが素人だから、「ここが分からない」と言っても議論の広がりや深まりがないのです。リードしてくれる人がいませんから。そうすると、「ああ、こういうことなんじゃないの？」「そうかなあ？」というところで終わってしまうのです。そのため、輪読会は自然消滅してしまいました。と

ころが、一人二人分かっている先輩がいれば「それはそうじゃないわよ」というアドバイスがいただけるわけで、やはり深まりが全然違います。

とはいっても、M だけで Ellis の概論書のような歯ごたえのある文献を読むということも、もちろんとても意義のあることで、一から十まで先輩に教えてもらうのではなく自分たちで理解しようともがくことではじめて身に付く姿勢や能力もありますので、両方平行してやっていくことがいいと思います。

質問者 2：先ほど、「結果が出てから RQ を変えたので、その根拠づけのために先行研究を読み直した」とおっしゃったんですけど、具体的に説明していただけますか。

向山：RQ というのは、具体的な、論文に書く RQ です。でも、「文法説明を与えた群と与えない群ではどういう違いが出るのか」というリサーチインタレスト自体は変わっていません。ですから、読んでいる先行研究は全て同じです。論文に取り上げる研究が違って来たということです。

質問者 2：でも、FonF に関するものと連体修飾節に関するもの、二つの領域について文献を読まなければいけませんよね。

向山：はい。けれども私の場合は連体修飾節については専門家になるほどたくさん文献を読む必要はないだろうと思っています。もちろん何事によらず詳しくなるに越したことはありませんが、両方を同じように深く読むことは難しいですよ。すると力点の置き方は、自分の研究をどこに位置づけるかによると思うんです。私は自分の研究を FonF 研究の流れの中に位置づけました。その対象として連体修飾節という言語形式を選んだ、というスタンスです。

一方、連体修飾節の習得を研究したい、そしてその一環として連体修飾節の習得がインストラクションとどう関係するかを調べたいという人は、連体修飾節に関する研究をたくさん読まなければなりません。

このように、どういう文献を中心に読み進めるかにも影響を与えることです。自分の研究をどこに位置づけるか、ということがとても大切だと思います。

司会：データをとる段階で既に重要な文献には全て目を通していませんか？

向山：いいえ、全部ではありません。ただ、先ほど言ったように、私が M1 のときに D の人達が FonF

に関する輪読会をしていました。そこに入って一緒に読んでいましたので、主要な文献にはあたっていました。でも、FonF に関する文献はたくさんあるので、データを探った後でさらにいろいろ読んでいます。自分の結果が解釈しやすく、主張をサポートできるような文献にいろいろあたりました。

本当にたくさんの文献を読まなくてはならないと思います。今この領域はどんどん研究が発表されていますので、読み進めていく必要があります。

#### 4.4 レビュー論文執筆に向けて

司会：向山さんはレビュー論文(向山 2004b)もこの分野で書いていますが、修論の準備として読んだ文献だけでレビューを書き上げることができましたか。

向山：実を言うと、レビュー論文集に投稿した初稿では修論までに自分が読んだ文献しか取り上げなかったところ、査読者の方から「もっと新しい文献が出ているからそれを読まないといけない」というコメントをいただきました。専門家を目指すからには常に新しい研究をチェックしていく必要があると思います。論文執筆中に新しい研究で異なる知見が出てしまうと自分の研究の考察も軌道修正しないといけないわけですから、分野の進歩に遅れないよう常に文献を読み続ける必要があります。

司会：それでは予定していた時間になりましたので今日はこのぐらいでお開きにしたいと思います。向山さん、ありがとうございました。

(拍手)

#### 注

1. 佐々木(2004)の枠組みにしたがって整理した図表を稿末資料に付す。
2. 難易度が同じことが証明されているテスト
3. Simple Performance-Oriented Test. 筑波大学で開発された、短時間で実施できる日本語能力テスト
4. Noun Phrase Accessibility Hypothesis の詳細は齋藤(2002)などを参照のこと
5. 信号検出理論では、信号を正しく検出しているか、信号がないのに検出したとしていないかを、hit (○→○), correct rejection (×→×), false alarm (×→○), miss (○→×) に4分類して考える。
6. Norris & Ortega (2000)と内容は同じであるが、メタ分析方法に関する詳細な記述、及びメタ分析の対象とされた研究に関する稿末資料が削除された短縮版である。
7. 既存の複数の研究の結果を再分析し総括した研究

#### 参考文献

- Alanen, R. (1995) Input enhancement and rule presentation in second language acquisition, In R. Schmidt (ed.), *Attention & Awareness in Foreign Language Learning*, Honolulu: University of Hawaii Press, 259-302.
- 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.
- 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.
- Ellis, N. (1993) Rules and instances in foreign language learning: Interactions of explicit and implicit knowledge, *European Journal of Cognitive Psychology*, 5, 289-318.
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*, New York: Oxford University Press.
- Fotos, S. (1993) Consciousness-raising and noticing through focus on form: Grammar task performance vs. formal instruction, *Applied Linguistics*, 14, 385-407.
- 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.
- Moroishi, M. (1998) Explicit vs. implicit learning: The case of acquisition of the Japanese conjectural auxiliaries, Unpublished Ph. D. dissertation. Georgetown University, Washington, DC.
- Muranai, H. (2000) Focus on form through interaction enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms, *Language Learning*, 50, 617-673.
- Nagata, N. (1997) The effectiveness of computer-assisted metalinguistic instruction: A case study in Japanese, *Foreign Language Annals*, 30, 187-200.
- Norris, J. M. & L. Ortega (2000) Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis, *Language Learning*, 50, 417-528.
- Norris, J. M. & L. Ortega (2001) Does type of instruction make a difference?, Substantive findings from a meta-analytic review, 51, supplement, 157-213.
- 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.
- Swain, M. (1998) Focus on form through conscious reflection, In C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 64-81.



齋藤浩美 (2002) 「連体修飾節の習得に関する研究の動向」 日本言語文化学会(編)『第二言語習得・教育の研究最前線 2002 年版』 45-69.

佐々木嘉則 (2004) 「定量的研究の計画・成果を、リサーチクエスチョンを軸として分析する一技法：森美子・黒沢学両氏の実験研究を事例として」『第二言語習得・教育の研究最前線 2004 年版』 69-87.

高野陽太郎(編)(1995)『認知心理学 2 記憶』東京大学出版会

向山陽子 (2004a) 「意味重視の指導に文法説明を組み込む

ことの効果—連体修飾節を対象として—」 日本言語文化学会(編)『第二言語としての日本語の習得研究』 7, 100-120.

向山陽子 (2004b) 「文法指導の効果に関する実験研究概観：指導の明示性の観点から」 日本言語文化学会(編)『第二言語習得・教育の研究最前線 2004 年版』 124-146.

森美子 (2004) 「語意推測方略の個人差」 日本言語文化学会(編)『第二言語習得・教育の研究最前線 2004 年版』 12-37.

むこうやま ようこ／お茶の水女子大学大学院在学 応用日本言語論講座

mukouyama@mte.biglobe.ne.jp

## 稿末資料

附表 1 向山 (2004a)の研究デザインの概要

目的	意味重視の指導と意味重視の指導に明示的文法説明を組み込んだ指導の効果を比較する。				
被験者	中国人初級日本語学習者 28 人				
学習対象となる言語形式	連体修飾節				
処遇	明示群 (クラス) —意味重視の指導 75 分+文法説明 15 分 暗示群 (クラス) —意味重視の指導 90 分 (両群の被験者の等質性は確認済み。)				
日本語能力の判定方法	SPOT 得点にもとづき、上位群と下位群に分ける。				
効果測定方法とスケジュール		事前テスト		直後テスト	遅延テスト (7 週間後)
	正誤問題	文法性判断課題	○	○	○
		誤用訂正課題		○	○
	産出問題	絵を見て答える課題		○	○
		会話を読んで答える課題		○	○
	理解問題			○	○
統計処理	(1) 文法性判断課題得点に関して 3 要因分散分析 被験者間要因 ①指導方法 (文法説明あり／なし) ②日本語能力 (SPOT 得点上位／下位) 被験者内要因 テスト時期 (事前／直後／遅延) (2) 直後テスト・遅延テストにおいてそれぞれ、文法性判断以外の 4 つの課題の得点を個別に 2 要因分散分析 被験者間要因 ①指導方法 (文法説明あり／なし) ②日本語能力 (SPOT 得点上位／下位)				

附表2 向山 (2004a)の要因/変数一覧

<p>被験者間要因/変数:</p> <p>指導方法 (2水準): 明示群/暗示群</p> <p>日本語能力 (2水準): 上位群/下位群</p> <p>被験者内要因/変数:</p> <p>効果測定テスト</p> <p>正誤問題</p> <p>文法性判断課題</p> <p>語用訂正課題</p> <p>産出問題</p> <p>絵を見て答える課題</p> <p>会話を読んで答える課題</p> <p>理解問題</p> <p>テスト実施時期 (3水準): 事前/事後/遅延</p>
---

附表3 向山 (2004a)のリサーチクエスション整理表

背景 (動機・先行研究)	リサーチクエスション/仮説	指標・データ収集方法・ 分析方法	得られた結果
指導方法の効果を検証する研究領域の中で、指導をどの程度明示的に行うかについては意見が分かれている。明示的対暗示的指導の比較研究が行われているが、概して明示的指導の方が効果が大きいと報告されている。しかし、メタ言語による指導の効果に関しては研究結果が分かれている。	RQ1. 意味重視の指導に文法説明を組み込むことに効果があるか。	統計処理(1)のテスト時期と指導方法の交互作用に着目→指導方法によって、得点の伸びが異なるかを調べる (2)の直後テストの指導方法の主効果に着目→得点が全体として、指導方法により異なるかを調べる。	文法性判断課題でどちらの指導にも効果が認められた。 文法説明の有無による差が見られるタスクがあった。 ⇒総合的に見て文法説明を含む指導の方が効果が大きかった。
概して明示的指導の方が効果があるという結果は、文法性判断などの明示的指導に有利な測定方法が用いられることが多いからだという指摘がある。	RQ2. 意味重視の指導に文法説明を組み込むことに効果があるとしたら、その効果は測定方法(タスク)によって異なるか。	(1)のテスト時期と指導方法の交互作用と、(2)の直後テストの指導方法の主効果に着目→課題ごとに、指導方法によって得点異なるかを調べる。	誤用訂正課題、会話を読んで答える課題で指導方法間に差が見られた。 ⇒文法説明の有無による差の現れ方は効果測定方法によって異なっていた。
指導効果の持続に関しては研究によって結果が異なる。効果の持続を見ている研究が少ない。	RQ3. 意味重視の指導に文法説明を組み込むことに効果があるとしたら、その効果は遅延テストまで持続するか。	(1)のテスト時期と指導方法の交互作用と、(2)の遅延テストの指導方法の主効果に着目→遅延テスト得点が指導方法により異なるかを調べる。	直後テストで認められた指導方法間の有意差は消失していた。 ⇒文法説明を組み込んだ効果は遅延テストまで持続しなかった。
指導の効果と学習者要因の関連についての研究が必要だと言われている。帰納的アプローチは学習者の目標言語能力が低い場合には難しいことが示唆されているが、一致した見解は得られていない。	RQ4. 意味重視の指導に文法説明を組み込むことに効果があるとしたら、その効果は被験者の日本語能力によって異なるか。	(1)(2)日本語能力と指導方法の交互作用に着目→指導方法の効果は日本語能力によって異なるかを調べる。	誤用訂正課題・会話を読んで答える課題で、文法説明が含まれる指導は下位群に対する効果が大きかった。 ⇒タスクによって異なるが、文法説明を組み込むことの効果は日本語能力によって異なっていた。

【結論】・意味重視の指導に文法説明を組み込むことは、対象言語形式が連体修飾節の場合、日本語能力下位群の文法知識の内在化を助けると同時に、産出能力にも影響を与えることが示された。

- ・文法説明を組み込むことの効果の現れ方が効果測定のタスク、日本語能力によって異なっていたことから、指導の目的、対象者によっては意味重視の指導だけでも十分な効果が見込まれる。よって、指導目的・対象者によって指導方法を考慮する必要性がある。