

中国語否定副詞の習得過程における 「インプット処理指導」の介入

劉 愛群

要 旨

This paper discusses the relative effects of teaching Chinese negative adverbs “BU” and “MEI” in instruction through “Processing Instruction” (PI) as compared with output-based pattern drills widely practiced in Japanese universities. PI is an input-based explicit grammar instruction with an emphasis on changing learners' inappropriate input processing strategies. The present study suggests the importance of increasing target language input before giving learners production practice.

Keywords : 中国語, 文法指導, 「インプット処理指導」, 第二言語習得, “不”と“没(有)”

はじめに

今までの日本語母語話者を対象とした中国語習得研究の多くは、平田(2004: 405)が指摘するように、「日本人学習者の母語たる日本語が中国語学習にあたってどう干渉するか、という研究だけが目につく」状況にある。また、教室指導の展開に関しては、習慣形成理論に基づいたアプローチが初級段階でまだ一般的であり(長谷川 1995, 日本中国語学会 2002), 多くの教育の現場においては、機械的なドリルを中心に、文法項目の導入直後に産出練習に入る傾向がある。そのため、習得に必要な目標言語を理解させる過程が弱いと考えられる(趙金銘 2002, 周明朗 1997)。ここで取り上げた理解のプロセスが弱いという点は、実は中国語教授法に関する研究があまり進んでいないことと関係があると思われる。教室内で文法指導をどのように展開すべきかは、文法ルールを学習者が内面的にどのように取り込んでいくのかという教授側の認識に大きく左右される。現在の日本での中国語教育では、多くの教材や参考書は、文法現象をいかに分かりやすく取り扱うのかという点にも焦点を当てている(金文京 1991, 相原・木村・杉村・中川 1991, 守屋 1995, 木村 1996, 相原・荒川・大川・杉村 2000, 遠藤 2006 など)。しかし、文法規則の「内在化」(インテーク (intake), 第二言語習得プロセスの一つ, インプットとしての第二言語知識が学習者によって気づかれ、理解され、彼らの中間言語知識の体系へ入るプロセスを指す。白畑 他 1999: 146-147)の促進を目指すような文法指導に関して、その実証的な裏づけがまだ十分とは言えない。一方、英語教育をはじめ、近年の認知的アプローチによる第二言語教育は、言語習得の内的要因を配慮した文法教育を目指している(Doughty & Williams 1998: 197)。例えば、VanPattenなどの研究者らは、「インプット処理指導 (Processing Instruction : PI)」を取

り上げ、話す・書くというアウトプット活動を行う前に、まず聞く・読むという特別デザインされたインプット活動（理解の活動）を十分にしなければならないとしている。この指導は、インプットの質と量を特別にコントロールすることによって、学習者にインプットが感知され処理される方法の改善を目指しているという。

以下では、中国語教育の抱えている問題への解決策の一つとして、初級段階での中国語の否定副詞の習得をめぐり、文法指導のあり方を中心に、学習者の持つ認知的方略を観察していく。さらに、PIによる教室指導の介入という角度から、「内在化」の促進ができるようなインプットを提案し、そのインプットがどのように学習者の中国語習得プロセスに介入できるのかを見つめることにする。

1. 先行研究

「インプット処理」と「インプット処理指導」

第二言語習得に影響を与える要因は、大きく分けて内的要因及び外的要因という二種類がある。インプット環境は外的要因の一つである。また、学習者個人に関係する内的要因、例えば、言語習得のメカニズム、動機付け、学習方略なども重要である（Ellis 1994）。本論では、外的要因の一つであるインプットが如何に提供されるかという問題と内的的要因の一つである言語習得のメカニズムの双方に着目して議論を展開していきたい。

近年、言語習得のメカニズムに関して、第二言語習得研究の領域で関心のあるテーマの一つは、インプットが第二言語知識へ変化する過程でどのような制約を受けているか、そして、それらの制約を決定づける要素とは何なのかということである（Gass 1997: 4）。本研究で扱う「インプット処理（VanPatten 1996, 2004）」は、このような言語習得のメカニズムに焦点を当てている。

VanPatten（1996, 2004）によれば、第二言語学習者が教室で数多くの文法ルールを学習するにもかかわらず、彼らが読む・聞くの活動を行う際に、与えられた文を文法的に解釈するのではなく、彼らの注意をまず文全体の意味・内容に集中させてしまうという。こういった傾向によって、言語形式とそれが表す意味との関係を正しく結びつけられない可能性が出てくる。学習者が目標言語を理解する際に、心理的プロセス（例えば、制限された短期記憶の容量）及び言語形式の性質（例えば、ある言語形式が意味伝達上における剰余度の多寡）の総相互作用によって、完全な「言語形式—意味」の関係づけもあれば、部分的で不完全な関係づけもあるという。このような認知的傾向は「インプット処理ストラテジー」とされている。

この傾向の改善に関して、VanPatten は、外的要因の一つであるインプットが如何に提供していくかという問題を取り上げ、学習者にインプットが感知され、処理される方法に変えるよう、インプット処理を促す練習をした方がよいと提案する。その提案がPIである。PIは、近年の認知的アプローチの一つであり、教室指導という要素に注目し、文法をどう教えたらいいのか、文法指導がどのように行われれば言語習得のプロセスにより合致するのかという一連の試行の一つである。この指導は、学習者の内的要因を学習活動に関与させ、言語形式と意味との関係を学習者が認知的に適切に捉えられているかというところに焦点を当てている。

具体的に、PIでは、まず、対象となる言語形式のもつ意味と学習者がもっている不適切な「イ

ンプット処理ストラテジー」について明示的に学習者に教え、次に、現実に近いコミュニケーション活動の中で、その言語形式が含まれたインプットを読ませたり聞かせたりするなど、特別にデザインされた「構造化されたインプット」活動を行う（VanPatten 1996, Lee & VanPatten 2003）。

「インプット処理指導」に関する実践的研究

PIは多くの先行研究（VanPatten & Cadierno 1993a, 1993b, Farley 2001, 2004a, 2004b, VanPatten 1996, 2002, 2004, Benati 2001, 2004a, 2004b, Cheng 2004, Wong 2004 など）で有効な教授法であることが示唆されている。中でも、VanPatten & Cadierno (1993a) の研究は、PIに関する最初の試みであり、その後のPI研究に大きな影響を与えているものである。この研究で、VanPatten & Cadierno は、英語母語話者のスペイン語学習者を、伝統的な教授法（Traditional Instruction, 以下TI, アウトプット活動中心）、PI, 統制グループの三つに分けて実験を行った。実験の結果は、PIを受けたグループの方が、他のグループよりアウトプットでもよい成績、もしくは同等の成績を取ったという。このように、インプット処理を変える指導を受けた学習者は、インプットの処理だけでなく産出にも役立つ知識を得ることができたのである。

別の研究のCheng (2004) は、「インプット処理ストラテジー」の一つの「内容・意味の原則」のうち、「語彙の意味の優先の原則（Lexical Preference Principle）」を取り上げ、スペイン語の「ser / estar」を研究の対象にした。Cheng (2004) は、VanPatten & Cadierno (1993a) の研究方法を参考に、TIとPIを比較しているが、その結果、PIの有効性が示唆され、言語形式とその意味との関連づけにPIの指導が有効であることが確認されている。

上記の研究での学習者はすべて英語母語話者である。彼らの母語と目標言語は典型的に近いタイプに属している。これらの言語においては、数、格、時制などの意味を語尾変化など文法的なマーカーの他に、内容語によっても表す場合が多い。そして、学習者からすると、学習項目の文法的マーカーや語順などの言語形式と意味との関係は、それほど顕著なものではなくなってしまうのであろう。要するに、学習者は、目立ちやすさに欠ける文法的なマーカーの学習に苦労するよう見える。学習者の注意が主として意味内容に優先的に向かっているからであろう。この点は、「インプット処理ストラテジー」の一つ「意味内容を優先する原則（VanPatten 1996, 2004）」によってある程度説明できる。

しかし、これらの研究は以下の問題は答えのないまま残っている。今までのPIをめぐる研究では、全ての言語形式にPIの効果があるわけではないことが明らかにされているが（Lightbown 2004: 73）、どのような言語あるいは言語形式により効果があるのかは分かっていない。例えば、形態素変化に乏しい中国語のような言語の教育での応用は可能であろうか。また、上記の研究に関わる言語項目の言語形式と意味との関係は比較的単純であるように思われる。Farley (2004a) と Cheng (2004) での言語項目は複雑なシステムをもち、多様な用法で習得されにくいものとされるが、これらの研究は、複雑なシステムの中の一つの用法もしくは一つの言語形式と意味の関係だけを取り上げている。では、より複雑な言語形式と意味の関係をもつ言語項目でもPIの同じ効果が見られるのだろうか。さらに、PIをめぐるこれまでの研究のデータ分析は、数量化を通じた指導効果の比較・分析に止まっており、短期間の教育効果の検証が多い。これか

らは質的分析や長期間に渡る記述的研究も必要となってくるであろう。

本調査で扱われた言語項目の習得に関して

近年、学習者による否定副詞“不”と“没(有)”(以下、不”と“没”)の習得研究がすでに幾つか報告されている(王建勤 1997, 李英・徐宵鷹 2003, 劉 2005)。誤用分析で示されているように、多くの学習者は、学習初期の段階では、“不”と“没”を時制のマーカーとして扱う傾向が強い。学習者は、“不”を現在もしくは将来のことに、“没”は過去のことに使用するものだと考えがちである。劉(2005)は、言語理解と言語運用との両面から、否定副詞の習得をめぐる初級中国語学習者の認知的学習ストラテジーの考察で、テストによる文法性判断タスクによって行った横断的研究である。

劉(2005)では、この傾向を「インプット処理ストラテジー」として取り上げる。このストラテジーは、学習者の否定副詞の習得、特に「内在化」のプロセスの中でいくつかのマイナスの影響を与える恐れがあるとしている。まず、習得初期の学習者は、“不”と“没”の選択は時制によって決定されると思込んでしまう可能性がある。さらに、学習者は“不”あるいは“没”と共に起る動詞の性質や意味上の特徴を見落とししてしまう可能性が大きい。学習者が時間を示す副詞的な表現によって“不”と“没”の意味を判断する傾向があることは既に述べてきたが、文全体の意味に対して、否定副詞によって否定される動詞の構造的性質、内在的な意味は目立ちにくいものであり、副詞的な表現と比べて捉えにくい。そういったものは学習初期に処理されないか、もしくは処理されにくい可能性が十分にある。最後に、意志の否定、習慣的動作・行為のような事柄やアスペクトの意味及び客観の事実などの意味が“不”と“没”によって捉えられない可能性も大きい。こうなると、誤ったデータが内在化され、学習者の中間言語の体系に組み込まれてしまい、学習者による誤用に繋がる恐れがある。

上記の先行研究や多くの参考書などに取り上げられているように、“不”と“没”は複雑なルールをもち習得されにくい項目である(『現代漢語八百詞・改定版』(2003), 守屋 1995, 遠藤 2006, 叶盼云・吳中伟 1999, 白荃 2000 など)。この点については、少なくとも以下の四点に配慮する必要がある。まず、“不/没”の使用は、動詞の性質(能願動詞か、一般動詞か、非動作動詞か)やアスペクト(完了・状態・経験・持続)などそれぞれの側面と複雑に絡んでいる。第二に、主観意志の否定や客観事実、習慣的な動作・行為などを表す点で、“不/没”は意味上の複雑さをもつ言語形式だと考えられる。第三に、“不/没”は表す意味が一つではないと思われる。最後に、否定副詞とそれが表す意味の関係を学習者がどのように捉えているのかは、中国語習得研究の中でまだ十分に研究されていない。しかも、実際の教授に関しては、否定副詞と関係する基本の文法項目の学習が終わった段階(例えば、二年目)で否定副詞の指導が再び行われない傾向がある(劉 2004)。“不”と“没”に関する習得研究や教室指導を行う際には、こうした点への注目が必要であろう。

2. 調査

調査対象者及び目的

本調査では、通常の授業の中で、時制に影響されないようにデザインされたPIを学習者に与え、学習者の時制に頼るストラテジーが指導を受ける前とその後でどう変容するのかを調べる。この調査では、5週間に渡り、第二外国語として二年次中国語を履修している大学の学習者65名（PI実験群22名、TI対照群20名、CG統制群23名）を対象に、中国語否定副詞の指導を行った。この調査においては、主に次の点について考察を行った。

- (1) 否定副詞の習得に関して、伝統的な文法指導（TI、明示的な文法説明や文型のドリル及びアウトプット中心の練習）と比べ、PIは効果的であるのか、
- (2) 否定副詞の習得において、PIを経験している学習者の言語運用には何らかの変化が現われるのか。

調査手続き

上記の研究目的のため、通常の授業の中で次の表1、表2に示されるような調査を行った。事前テストを行った後、三つのクラスの学習者をそれぞれ三つのグループPI、TI及びCGに分けた。否定副詞の用法は複雑であるため、この項目に関する指導は二回に分けて実施した。一回目の指導は、事前テストが終わった直後に行い、“不”と“没”の主な相違点の概観、“不”の意志、習慣的動作・行為の用法や非動作動詞との使い方に焦点を当てた。二回目の指導は、事後テスト2の直後に実施し、“没”のアスペクト表現とその用法を中心に行った。各指導はおよそ30分程度のものであった。

表1 調査の概要

グループ	調査（5週間）の流れ	調査時点での中国語学習歴
PI 実験群 (n=22)	事前テスト → 直後指導 I (PI, 約 30 分) → 事後テスト 1 (1 週間後) → 事後テスト 2 (2 週間後) → 直後指導 II (PI, 約 30 分) → 事後テスト 3 (2 週間後)	約 80 時間
TI 対照群 (n=20)	事前テスト → 直後指導 I (TI, 約 30 分) → 事後テスト 1 (1 週間後) → 事後テスト 2 (2 週間後) → 直後指導 II (TI, 約 30 分) → 事後テスト 3 (2 週間後)	約 80 時間
CG 統制群 (n=23)	事前テスト → 事後テスト 2 (3 週間後)	約 120 時間

表2 調査での教室指導の内容


グループ	教室指導の内容
PI 実験群 (n=22)	<ul style="list-style-type: none"> ・明示的な文法説明 (約5分) ・明示的な「インプット処理ストラテジー」に関する説明 (約5分) ・「構造化されたインプット」(約20分, Lee & VanPatten 2003 に準拠)
TI 対照群 (n=20)	<ul style="list-style-type: none"> ・明示的な文法説明 (約5分) ・口頭ドリル及びアウトプット中心の練習 (約25分)
CG 統制群 (n=23)	<ul style="list-style-type: none"> ・2回のテストを受けさせることのみ, テスト後に回答を与える。 <p>これらに要した時間は合計30分程度。</p>

指導の材料


PI 実験群と TI 対照群の両グループに与える指導の内容は、否定副詞の各用法を下記の三つに分けた。これらは、(1) “不”の習慣的動作・行為の用法、(2) “不”の主観的意志の否定、非動作動詞 (例えば“认识”, “喜欢”) や一部の能願動詞 (例えば, “想”, “会”など) との共起する用法、そして (3) 事実を示す“没”の各アスペクト表現との共起する用法、である。これらの三つの用法はすべて、主観的否定なのか客観的否定なのかという根本的な区別に関係している (白荃 2000)。

TI 指導では、PI 指導と同様に明示的文法説明を学習者に与え、ドリル (書き換えなど) や作文 (翻訳, 応答練習) などアウトプット中心の練習を行った。このタイプの指導は、各教材や教室指導の中で広く行われているものである。また、この二つの指導中に使用された語彙や表現は同じものに限定した。

例 1. CD を聞いて () を埋めなさい。
また、それぞれの文について自分にあてはまる場合は○をつけなさい。



我以前 (不) 抽烟。 ()



例 2.

1) CD を聞いて () を埋めなさい。
 医生: 你 (每天都吃早饭) 吗?
 病人: 不, 我 (每天都不吃早饭)。我早上没有时间。
 医生: 这样不好。早饭一定要吃。

2) この会話によると、患者はどんな問題を抱えていますか? 正しい答えを一つ選びなさい。
 () 她不吃早饭。
 () 她没吃早饭。




図1 PI 実験群に与えた「構造化されたインプット」練習の例 (劉 2004 参照)

PI 実験群で使われた指導の材料は、伝統的な指導の TI 対照群のそれを参考に、設計した。例えば、図1の二つの例は、調査中にどのような「構造化されたインプット」練習を PI 実験群に

与えたのかを示すものである。PI 指導の内容に関しては、Lee & VanPatten (2003: 184-194) に示された PI のデザインに関する原則に従った。具体的には、三つの部分で構成されており、“不”と“没”に関する「意味・内容優先の原則」に関連した説明、明示的な文法説明、そして「構造化されたインプット」練習（例 1 と例 2）である（詳細は、劉 2004 を参照）。

<入れ替え練習の例>
 枠の中の表現を用いて下線部の言葉と入れ替え、会話練習しなさい。

男：黄金周我要回老家。
 女：女朋友也去吗？
 男：她不想去。

入れ替え表現 国庆节 去旅游

<インタビュー式会話練習の例>
 以下のことについて隣の方にインタビューしてください。
 また、その人の答えを書きとって、下記の表を完成させなさい。


注意	肯定形	否定形
	動詞+了	没（有）+動詞
	動詞+过	没（有）+動詞+过
	動詞+着	没（有）+動詞+着

例えば，

你问朋友：你去过美国吗？
 朋友回答：我没去过美国。（否定）
 你写： 他没去过美国。（否定）

你朋友的名字	去过法国	吃早饭了	手机开着
1.			
2. 你自己呢？			

<作文練習の例>
 以下の文を元に、絵の内容を表す否定文を作りなさい。

他坐着。→ 

<応答練習の例>
 次の質問に答えなさい。
 你以前知道东京奥运会是哪年举办的吗？

<翻訳練習の例>
 次の日本語を中国語に訳しなさい。
 以前私は彼女を知らませんでした。

図 2 TI 対照群で行われた指導の例

PIの比較対象となったTIの指導内容は、主に、“不”と“没”に関する明示的な文法説明、教科書の内容に基づく口頭ドリル及びアウトプット中心の練習である(図2)。

一方、CG統制群は、同じ中国語学習二年目で、120時間の学習歴をもつ学習者であり、二回のテストを受けさせ、テスト後に関連する回答を与える処置をした。このCG統制群は通常の授業を受け、否定副詞に関する特別な指導は与えられなかった。

事前テストと事後テスト

事前テストと事後テストは、文法テストによる事前テスト一回と事後テストを三回行った。すべてのテストには理解のタスクと産出タスクが含まれていた。理解のタスクとは、学習者に文中の“不”と“没”を選択させたり、元の中国語文の意味に最もふさわしい表現を選択させるものである。例えば、“我没有喝啤酒的习惯”(私はビールを飲む習慣がない)という文をまず学習者に与え、この文を別の言い方にすると、「A. 我一般不喝啤酒”(私は普通ビールを飲まない)そして「B. 我一般没喝啤酒”(私は普通ビールを飲まない)のどちらがいいのかを判断させるものである。一方、産出タスクでは、日本語から中国語へ翻訳させた。本調査では、合計四回のテストを実施した。理解のタスクにおいては、事後テスト2は14点満点で、他の各テストは13点満点である。採点の基準に関しては、正しい答に1点を与える。産出の翻訳タスクにおいては、平均4問8点満点で、語彙的な間違いは減点せず、否定副詞の文法事項と関連する誤りを減点の対象にした。例えば、「私はまだ外国に行ったことがない」を学習者が中国語で「我还没去外国」とした場合、経験を示すアスペクト助詞の“过”が訳文の中で抜けているため、2点半分の1点しか与えない。各テストの素点は最後に合計された。

分析方法

本調査では、指導の介入を境に行った事前テスト・事後テストを用いて、PIによる指導の介入効果を検証した。具体的には、事前テストと事後テストの結果を統計的に処理し、平均値の間に統計上有意味な差の有無を検証することによって、学習や指導の効果を把握した。ここでは、PI実験群、TI対照群及びCG統制群の三グループの平均得点の間に統計上有意味な差の有無を調べるため、ANOVA分析と t 検定を行う。一方で、否定副詞の習得において、PIを経験した学習者の言語運用の変化の様相を明らかにするため、学習者の回答の内容に目を向け、質的分析も行う。

3. 結果と考察

量的分析

全体的結果

調査の全体的な結果は、PI実験群の場合、事前テストの平均正答率は53%、事後テスト1は67%、事後テスト2は68%、そして事後テスト3は67%となっている。一方、TI対照群の場合、事前テストの平均正答率は50%、事後テスト1は57%、事後テスト2は57%、事後テスト3は58%となっている。両グループの間に、統計的な差があるか否かを見るため、 t 検定を行った。

その結果、事前テストの平均正答率に関して、 t 値は 0.73 で、PI 実験群と TI 対照群の事前テストの正答率に関しては、統計上有意な差がない ($p>0.10$)。したがって、事前テストを行った時点では、否定副詞に関する習得のレベルは PI 実験群と TI 対照群では、同じであったと言える。

一回目の指導を受けたあとの事後テスト 1 に関しては、 t 値は 1.87 で、両グループの正答率に関して、統計上の有意な差が見られた ($p < 0.05$)。したがって、PI 実験群と TI 対照群の間には、一回目の指導を受けた後の事後テスト 1 の時点では、同じレベルではなかったと言える。事後テスト 2 に関しては、 t 値は 2.62 で、有意水準は 5%、両グループの正答率に統計上有意な差があった ($p < 0.01$)。PI 実験群と TI 対照群の間には、事後テスト 2 に関しても、習得のレベルに違いがあったと言える。そして、事後テスト 3 に関しては、 t 値は 1.62 で、統計上有意な差はなかった。

CG 統制群は平常の授業などの制限のため、事前テストと事後テスト 2 のみを受けた。その二回のテストの結果を PI 実験群と TI 対照群の平均正答率と比較して、ANOVA 分析を行った。その結果、事後テスト 2 の平均正答率に関しては、 F 値は 6.91 で、三つのグループの間には、統計上有意な差があったと言える ($F(2,62) = 6.91, p < 0.01$)。以下の図 3 及び図 4 は各テストでの平均正答率の変化の様子を示す。

図 4 で示されているように、CG 統制群は、事前テストと事後テスト 2 での平均正答率に関して変化がほとんど見られない。このように、CG 統制群は否定副詞に関する指導を受けたことがないため、他のグループで見られた変化がなかったことになると言える。

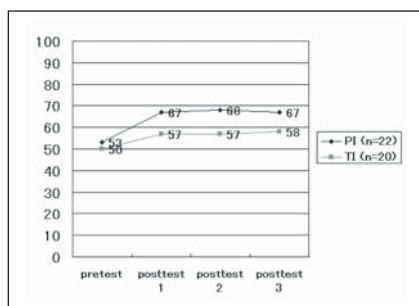


図 3 PI 実験群及び TI 対照群の事前・事後テストの平均正答率 (%)

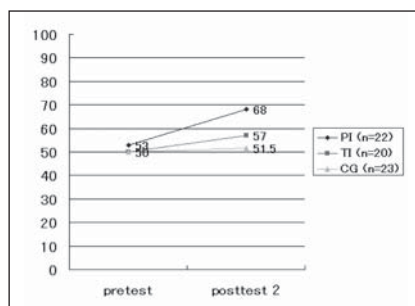


図 4 PI 実験群 TI 対照群及び CG 統制群の事前・事後テスト 2 の平均正答率 (%)

まとめとして、本調査では、否定副詞“不”と“没”の習得に関して、伝統的な文法指導と比べ、PI は、ある時間内に限って言えば、効果的である、と言える。さらに、120 時間の学習歴をもつ CG 統制群の事前テストと事後テスト 2 の間に変化が見られなかったこと（図 4、CG の平均正答率に関して、事前テストは 50%、事後テスト 2 は 51.5%）で、否定副詞と関連する各言語項目の提示が終わった学習二年目の段階でも、否定副詞の指導が必要であることが示唆された。

理解及び産出

三つのグループの平均正答率に関する全体的量的分析以外に、テスト中の理解のタスクや産出のタスクの平均正答率もそれぞれ算出し、事前テストと各事後テストを PI 実験群と TI 対照

群の間で比較した。

その結果、PI実験群とTI対照群の事前テストでは、理解のタスクに関して、 t 値は0.72で、指導が行われる前には両グループの間に統計上有意な差はなかったことになる。しかし、事後テスト1から事後テスト3まで、理解のタスクと産出のタスクに関して、 t 検定の結果は異なったものとなった。PI実験群とTI対照群の間では、理解のタスクに関しては、統計上有意な差が見られた（事後テスト1, $t=2.22$, $p<0.05$, 事後テスト2, $t=2.19$, $p<0.05$, 事後テスト3, $t=2.02$, $p<0.05$ ）。これに対し、産出タスクに関しては、両グループの間に統計上有意な差がなかった（事後テスト1, $t=0.95$, $p>0.10$, 事後テスト2, $t=0.69$, $p>0.10$, 事後テスト3, $t=0.15$, $p>0.10$ ）。このように、インプット中心の「構造化されたインプット」活動が行われたPI実験群では、理解のタスクでよりよい結果を得たが、産出のタスクでは、伝統的アウトプット中心のTI対照群と同じレベルであったことが分かった。したがって、「インプット処理指導」は、理解タスクにはより効果をもたらすと同時に、産出練習をしなかったにもかかわらず、伝統的アウトプット中心の指導と同じレベルで、産出タスクにもよい影響も与えるという結果が得られた。

5か月後にPI実験群とTI対照群の両グループに否定副詞に関する理解のタスクを与えたところ、次の結果が得られた。 t 値は2.72となり、PI実験群とTI対照群の間では、調査開始から5か月後の時点で、理解のタスクに関しては、統計上有意な差はあったことになる。

まとめとして、一定の期間に限って言えば、PI実験群における理解のタスクの得点のレベルはTI対照群よりよく、PI指導の効果が見られた。産出面に関しては、実験群と対照群は同じレベルであった。CG統制群には変化が見られなかった。このように、本調査ではPIがインプットの効果を高める可能性が示唆された。

質的分析

PI指導を受けた学習者の中間言語体系に、特に否定副詞の習得に関して、どのような質的な変容が見られるのか、それを調べるために、事前テスト、各事後テストの詳しい回答も調査の対象にした。学習者が初級段階であり、自然状況での収集が困難であるため、学習者の中間言語のデータは主に文法テストという限定された文脈で収集された。

学習者の中間言語の変容を見るには、学習者の内部と外部の変容を観察することが必要となる。ここでは、学習者の外部の変容において、各テストの回答中の“不”と“没”の使い分けに関する正確さの変化を見ることにする。この正確さの変化はどの点で見られるのかに関して、過去を示す表現の有無と学習者の“不”と“没”の使用との関連を中心に観察していく。

先行研究（李英・徐宵鷹 2003, 劉 2004, 2005）に示されているように、初級段階での学習者が時制に結びつけやすいものは、習慣的動作・行為の用法や非動作動詞の否定に関連するものである。さらに、テスト中のタスクの種類や共起する表現に対する熟知度なども学習者の回答に影響を与える要因の一部である。

そこで、本調査の質的分析は、(1) 習慣的動作・行為に関連する用法、(2) 非動作動詞に関連する用法（具体的に、“认识”，能願動詞“想”を取り上げる）、(3) タスクの性質と学習者の回答状況（例えば、穴埋めタスクと翻訳タスクにおける学習者の同じ動詞の否定に関する扱い方）、(4) 共起する表現に対する熟知度、の四つに絞って行っていく。

タスクの種類による影響：穴埋めタスクと翻訳タスク

同じ動詞の否定に関して、異なるタスクで学習者の回答が異なるケースも見られた。例えば、以下の例（表3）は、学習者JYの回答が二種類のタスクの中で異なっている様子を示す（表中の「*」は誤答であることを示す）。

表3 学習者JYの回答例

タスクの種類	学習者JYの回答例（下線部）
穴埋め	* 来（学校名）以前，我（ <u>没</u> ）认识我女朋友。
翻訳	以前彼を知りませんでした。 * <u>以前他不认识。</u>

上記の二つのタスクは、非動作動詞“认识”の否定に関連するものである。中国語の“不认识”は、場合によって現在もしくは過去のことなどを指すことができ、日本語に訳すと、「知らない」、もしくは「知らなかった」などの複数の言い方ができる。一方で、学習者JYが回答した“没”と“认识”の組み合わせは、一般的に中国語文法では許されてはいない。上記の例で示されているように、翻訳タスクでは、文中に「以前」という「過去」を示す表現があるのにもかかわらず、学習者JYは“不认识”という表現を使い、正しく回答できた。実は、この表現は学習者が使用している教材中に使われている。

穴埋めタスクは、学習者に“不”と“没”の二者択一式の文法性判断を要求するものである。学習者JYは、このとき、文中の“以前”を手掛かりに“不”と“没”を選択しているようである。なぜなら、学習者JYは“没”を使って、“没认识”と組み合わせて回答しているからである。したがって、穴埋めタスクという文脈においては、学習者JYでは、“没认识”は「知らなかった」に相当し、一方、“不认识”は「知らない」としてたと推測できる。このように、学習者JYは、“认识”の「非動作動詞」である性質と、時制と関わりなく“不”の使用が要求される点に気づいていなかったであろう。しかも、学習者JYの回答のもう一つの問題として、語順の誤りがある。一般的に正しい語順はVOの“不认识他”であり、OVの“他不认识”ではない。この語順に関する誤りは、日本語からの干渉による可能性が大きい。

上記の分析によって、タスクの種類が学習者の言語運用に影響を及ぼす現象が伺える。翻訳タスクにおいては、学習者JYは意味内容を優先に注意を与える可能性がある。なぜならば、訳文中の“不认识”を文法的に解釈せず、一つのチャンクとして処理されており、それがJYがインプットを受けた教科書中の例文と同じ形にしているからであろう。ところが、穴埋めタスクにおいては、JYはやむを得ず“不”にするか“没”にするかという選択をせめられ、文法的解釈をしなければならなくなってしまうことになる。

このような現象は決して偶然なものではない。例えば、他の学習者ZTも、穴埋めタスクにおいては、“没”を書き入れ、翻訳タスクにおいては、“他是不认识的人的”と回答している。

共起する表現に対する熟知度

もう一つ取り上げなければならない要素は、テスト中の共起する表現に対する熟知度、もし

くは学習者が接触する頻度である。なぜなら、学習者の“不”と“没”の使用は、共起する表現の熟知度や頻度によって変化する現象が見られるからである。例えば、中国語では、一般的に“不”は“认识”のような非動作動詞や“想”のような主観的意志などを表す能願動詞の前に使われる。本調査のデータでは、次の表4に示されているように、同じルールであっても、共起する表現が変わると、学習者の回答も変わっている。

表4は、PI実験群の事前テストにおける動詞“想”と“认识”に関する平均正答率を示す。“不想”と“不认识”の正答率を比較すると、穴埋めタスクの場合は、“不认识”は41%で、“不想”は73%で、後者の方が高い。翻訳タスクに関しても、“不认识”は32%で、“不想”は73%で、同じく後者の方が高い。この結果は、学習者にとって“不想”の方が“不认识”の方より習得しやすく、両者の熟知度が異なっていることに起因するのかもしれない。能願動詞としての“想”は他の動詞とも共起し、学習者は“想”を使わせた表現と接触する機会も多くなる。一方で、非動作動詞“认识”は、限られた文脈の中でしか現れない。実際、多くの教科書の中では、“不想”を一つの重要な文法項目として扱っているのに対し、“不认识”は語彙的な表現の一つとして提示されている。“不想”と“不认识”の正答率が異なっていたのは、以上のようなことも起因しているのであろう。

表4 PI実験群の事前テストにおける“不认识”と“不想”に関する平均正答率(%)

表現	タスクの内容		平均正答率
认识	穴埋め	来(学校名)以前,我()认识我女朋友。	41
	翻訳	私は彼を知りませんでした。	32
想	穴埋め	对不起,我()想去公园了。	73
	翻訳	彼女は旅行に行きたくなかった。	73

非動作動詞“认识”の否定に関する質的変容

前節では、テスト中のタスクや使用されている表現に対する熟知度などが学習者の回答に一定の影響を及ぼす可能性を見てきた。一方で、時間の推移によって、学習者の言語運用にある程度の変容も伺える。そういった質的変化をPI実験群の学習者SGの例で見ていく。表5に示されているように、学習者SGは、指導前の事前テストの時点では、理解のタスクと産出のタスクのいずれも、文中の過去を示す意味・内容的表現を頼りに“没”にするというストラテジーを利用している。しかし、指導を受けた後の事後テスト1から事後テスト3までは、理解のタスクと産出のタスクにおいて、過去を示す表現、例えば、“以前”(以前)、“那个时候”(あの時)及び“上大学前”(大学に入る前)が文中に含まれているにも関わらず、SGはすべての回答の中で“不(认识)”を使用している。このことから、これらの過去の表現がSGの否定副詞の選択に影響を与えていない様子が伺える。この様子は事前テストでの結果とは対照的である。

表 5 学習者 SG の各テストにおける非動作動詞“认识”の否定

時間	理解のタスク	産出のタスク
事前テスト	<穴埋め> * 来（学校名）以前，我（没）认识我女朋友。	<翻訳> 以前彼を知らませんでした。 * 以前我没知道他了。
事後テスト 1	-----	<翻訳> 以前彼を知らませんでした。 以前我不认识他。
事後テスト 2	<正誤判断> 那个时候我不认识去商店的路。（○）	-----
事後テスト 3	<穴埋め> 以前我（不）认识她。	<翻訳> 大学に入る前に中国人の友達を知らませんでした。 上大学前我不认识中国朋友。

習慣的動作・行為の用法

本調査のデータには、習慣的動作・行為の用法に関する学習者の質的変容も見られる。次の表 6 は、PI 実験群の学習者 ZK による各テストの回答と宿題での回答例を示す。表 6 に示されているように、学習者 ZK の否定副詞“不”と“没”の選択基準は、明らかに時制によっている。例えば、過去を示す副詞的な表現の有無がその選択に影響しており、文中に“以前”があると、“没”が使われ、“一般”、“星期六和星期天”といった表現がある場合は、“不”が使われているようになる。このように、ZK の否定副詞に関するルールは時制によるものと読み取ることができる。

表 6 学習者 ZK による習慣的動作・行為の用法に関する回答例

データ収集の時点	学習者 ZK の中間言語の例	問題例中過去を示す表現の有無
事前テスト	<選択式> 我一般不喝酒。	なし
	<正誤判断> 以前我每天都吃早饭。（○）	あり
	<穴埋め> 星期六和星期天（不）打工。	なし
	<穴埋め> * 中国人以前（没）过黄金周。	あり
事後テスト 1	<穴埋め> * 中国的年轻人以前（没）过圣诞节。	あり
	<翻訳> * 黄金周以为他最忙，所以每天不在家。	あり
	<正誤判断> 我一般没骑车去食堂，我走着去。（×）	なし
	<穴埋め> 我一般星期六在家休息（不）来学校。	なし
事後テスト 2	<正誤判断> 泰国天气很热，那儿不下雪。（○）	なし
	<穴埋め> 日本人（不）过春节。	なし
	<穴埋め> * 我从来（没）迟到。	あり
事後テスト 3	<授業での練習> 为了省钱他以前常常不坐公共汽车。	あり
	<穴埋め> 以前我们（不）过黄金周。	あり
	<翻訳> 我们中学不教汉语。	あり
	<穴埋め> 高中的时候也（不）坐地铁。	あり

ところが、指導を受けた後の事後テスト1以後は、ZKの表面化された言語運用のデータにある変化が見え始める。例えば、「ゴールデンウィークは、彼はとくに忙しかったので、毎日家にいなかった」という和文では動詞と形容詞の過去形が使われているが、これを中国語へ翻訳したZKの文“黄金周以为他最忙，所以每天不在家”では、“不”が使われている。このように、過去に起きたことであっても、習慣的なことである場合、ZKは事前テストの時とは違い、正しく“不”を使っている。

一方で、この時点では、ZKは時制を頼る中間言語ルールから完全に脱出したとはまだ言えない。例えば、次の穴埋め問題“(中国的年轻人)以前(没)过圣诞节”では、ZKは相変わらず“没”を使用している。ここでの言語形式“过”は、ZKにとって既習項目であり、これまでに二種類の用法を学んでいる。一つ目は、アスペクト助詞としての“过”で、軽声で発音され、他の動詞の後につく「経験」を示すものである。二つ目は、動詞としての使い方、第4声で発音され、「時間が経つ」や「時間を過ごす」などの意味を表すものである。前者の経験を表す“过”の否定の形は「没(有)+動詞+“过”」であるが、ZKは、この用法を理解している可能性がある。なぜならば、この用法は調査が行われた直前に学習した文法項目だからである。この誤用例からみて、ZKは、上記の文中の“过”が動詞であることに気づかず、経験を示すものだと思っているように見える。また、時制の影響がまだ残っている可能性もある。経験のアスペクト助詞である“过”と共に起す表現の両者が、ZKの“没”の使用と関係していると考えられるからである。

事後テスト2によれば、学習者ZKの否定副詞に関する中間言語は、以前より改善していると言える。ZKは、習慣的動作・行為に関しては、時間的表現と関係なく“不”を使用するルールに注意を向けている可能性がある。例えば、“日本人不过春节”(日本人は、旧正月を祝いません)という文には、上記の文中の動詞としての“过”が使われているが、ZKは“没”ではなく“不”を使い、“过”の二種類の用法が分かっている様子を見せている。

事後テスト3の時点では、過去を示す表現の有無に関わらず、学習者ZKはすべて正しく回答しており、“不”の習慣的動作・行為との使い方を、ZKはある程度把握しているようである。

上記以外の文脈で、例えば、学習者の宿題、授業中の練習でも、“不”と“没”の使用が彼らの言語運用の中でもある程度変化している様子が伺える。およそ80%の学習者は調査が終わった後、習慣的なことに“不”を使用している。例えば、“你以前常常做什么?”に対して、多くの学習者は、“不”を使って過去の習慣的な動作・行為を描写している。以下は、彼らが作った例である。

- (1) 为了省钱，他以前常常不坐公共汽车和自己带饭。(学習者 QM)
(お金を節約するため、彼は以前時々バスに乗らなかつたり自分で弁当を持参したりしていました。)
- (2) 为了省钱，他以前不泡澡。(学習者 DHL)
(お金を節約するため、彼は以前お風呂に入りませんでした。)

これらの学習者が書いた文では、過去を示す“以前”という表現があるが、指導を受ける前の

ように“没”を使っではおらず、“不”を使用している。この変化は、学習者の否定副詞の中間言語ルールに関する変容を示しており、時制の拘束から徐々に脱していることを意味する。

これまで見てきたように、質的データの分析に関して、PIを経験した学習者の否定副詞の習得は、語彙の性質、使用頻度及びタスクの種類によって変化の様子が伺われた。また、一部の学習者には、時制に頼るストラテジーに変化が見られた。例えば、「インプット処理ストラテジー」が単純なものから複雑なものへと変化の様子が一部の学習者に観察された。具体的には、指導を行う前は、“不”と“没”の選択のほとんどが時制によって行われていたが、PI指導を受けた後では、動詞の性質、アスペクト及び習慣的動作・行為を表すのかなどで、それぞれの場合によって異なった判断ができるようになってきている点が挙げられる。例えば、指導を受ける前に「“没”は“不”の過去形だ」と言っていたある学習者は、指導を受けた後で「時間によって判断するだけでは不十分だ」と話している。そこでは、単純に“没”の使用を過去の表現に結びつけてしまうストラテジーに変化が起きていることが示されている。

最後に

「インプット処理指導」は、VanPatten (1996, 2002, 2003, 2004) が指摘しているように、質の良いインプットを学習者に提供することができ、第二言語習得のプロセス、すなわち、インプットからインテーク（内在化）へというプロセスに直接介入しようとする指導の一つである。

この調査では、中国語否定副詞“不”と“没”の習得を取り上げた。その結果によれば、初級中国語の段階での文法指導にも「インプット処理指導」の応用が可能であることを示している。また、産出練習をさせる前によくデザインされたインプット活動を展開することの重要性も示唆している。

さらに、伝統的指導を受けた対照群と比べ、「インプット処理指導」を受けたグループの学習者の全体は、理解はより高いレベルに、産出でも同等のレベルを達成していた。しかも、質的分析によって、一部の学習者が、指導を受けた後に、時制と結びつきやすい否定副詞の中間言語ルール（例えば“不”の習慣的動作・行為の用法）が徐々に変容していたのである。そして、この調査では、統制群に変化がなかったことから、否定副詞の指導を学習二年目の授業でも再提示する必要性も示唆されている。

この調査の結果を通して、「インプット処理指導」を西欧語と異なり、屈折変化の乏しいタイプの言語である中国語教育にも応用できること、また、「インプット処理指導」が、複数の用法をもつ複雑な言語事項の学習にも使えることが確認できた。

「インプット処理指導」の中国語否定副詞に関する有効性を認める一方、これまでに見てきたように、学習者の言語運用がタスクのタイプや共起する表現に対する熟知度などによって変化するケースが実際にある。この点は、中国語の否定副詞という言語項目が複雑で習得しにくいものであることを示している。今後は、中国語のアスペクト表現、形容詞の否定表現などの習得の調査などを中国語否定副詞の習得の調査と連動させ、より全体的な分析、考察をすることがまだ必要となるであろう。そうすることにより、「インプット処理指導」の介入の効果がより明確になると思われる。

主要参考文献

- Benati, A. (2001). A comparative study of the effects of processing instruction and output-based instruction on the acquisition of the Italian future tense. *Language Teaching Research*, 5, 95-127.
- Benati, A. (2004a). The effects of processing instruction and its components on the acquisition of gender agreement in Italian. *Language Awareness*, 13-2, 67-80.
- Benati, A. (2004b). The effects of structured input activities and explicit information on the acquisition of the Italian future tense. In VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, 207-225. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cheng, A. C. (2004). Processing instruction and Spanish ser and estar: Forms with semantic-aspectual values. In VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, 119-142. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Farley, A. (2001). Authentic processing instruction and the Spanish subjunctive. *Hispania*, 84, 289-299.
- Farley, A. (2004a). The relative effects of processing instruction and meaning-based output instruction, In VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, 143-168. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Farley, A. (2004b). Processing instruction and the Spanish subjunctive: Is explicit information needed? In VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, 227-239. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Farley, A. (2005). *Structured Input: Grammar Instruction for the Acquisition-oriented Classroom*. New York: McGraw-Hill.
- Gass, S. M. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lee, J. F. & VanPatten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*, Second Edition. New York: McGraw-Hill.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (1999). *How Languages Are Learned*, Revised Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M. (2000). Anniversary article: Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*, 21, 431-462.
- Lightbown, P. M. (2004). Commentary: What to teach? How to teach. In VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, 65-78. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sanz, C. & VanPatten, B. (1998). On input processing, processing instruction, and the nature of replication tasks: A response to Salaberry. *Canadian Modern Language Journal*, 54-2, 263-273.
- 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. *Modern Language Journal*, 77, 45-57.
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning*, 52, 755-803.
- VanPatten, B. (2003). *From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. New York:

- McGraw-Hill.
- VanPatten, B. (2004). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B. & Oikkenon, S. (1996). Explanation vs. structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 495-510.
- Wong, W. (2004). Processing instruction in French: The roles of explicit information and structured input. In VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, 187-206. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- 白荃 (2000) “不”、“没(有)”在教学和研究上的误区—关于“不”、“没(有)”的意义和用法的探讨,《语言教学与研究》,第3期 21-25,北京语言大学出版社。
- 李英 徐霄鹰 (2003) 影响习得“不”和“没”的多种因素的考察,《对外汉语教学与中国文化 2003 国际汉语教学学术研讨会》会议发言稿。
- 刘爱群 (2004) “构造化输入”在日本汉语初级阶段教学中的应用—从否定副词“不”和“没”的习得到教学活动设计,《中国語教育》第2号 82-106,日本中国語教育学会。
- 吕叔湘 (2000)《现代汉语八百词》增订本,商务印书馆。
- 王建勤 (1997) 汉语“不”和“没”否定结构的习得过程,《汉语作为第二语言的习得研究》193-210,北京语言文化大学出版社。
- 叶盼云 吴中伟 (1999)《外国人学汉语难点释疑》,北京语言文化大学出版社。
- 赵金铭 (2002) 外国人语法偏误句子的等级序列,《语言教学与研究》第2期 1-9。
- 周明朗 (1997) 语言迁移,句型结构重复现象与对外汉语教学,《语言教学与研究》第4期 52-69。
- 相原茂 (2001) 「不在」と「没在」,『中国語』2001年11号,内山書店
- 相原茂・木村英樹・杉村博文・中川正之 (1991) 『中国語学習 Q&A101』大修館
- 相原茂・荒川清秀・大川完三郎・杉村博文 (2000) 『どうちがう? 中国語類義語のニュアンス 2』東方書店
- 遠藤光暁 (2006) 『中国語のエッセンス』白帝社
- 金文京 (1991) 『教養のための中国語』大修館
- 木村英樹 (1996) 『中国語初めての一步』ちくま新書
- 高芳・劉軍 (2004) 『場面で学ぶ中国語 2』三修社
- 白畑智彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (1999) 『英語教育用語辞典』大修館
- 長谷川良一 (1995) 『中国語入門教授法』東方書店
- 平田昌司 (2004) 「学界展望 (語学) (二〇〇三年一月~十二月)」,『日本中国学会報』第56集, 403-405
- 守屋宏則 (1995) 『やさしく詳しい中国語文法の基礎』東方書店
- 劉愛群 (2005) 「初級中国語学習者の認知的学習ストラテジー—「不」と「没(有)」の習得をめぐる—」,『中国語教育』第三号, 30-52, 日本中国語教育学会
- 日本中国語学会 (2002) 『日本の中国語教育—その現状と課題・2002—』