

【研究ノート】

言語インプットを重視した指導の効果 ー理解型フォーカス・オン・フォームの先行研究概観ー

武井 真美^{1)*}

1) 東北大学大学院国際文化研究科

第二言語習得の認知プロセスでは、中間言語の発達はインプットの中の言語形式に気づくことから始まる。言語インプットを重視した理解型の指導では、言語形式必須性の高いタスクをデザインすることで形式に注意を向けやすくできる。しかし、日本語教育においては理解型の指導で言語項目を導入するという取り組みは始まったばかりである。そこで本稿では、理解型の指導であるインプット強化・インプット洪水と、インプット処理指導、インプット・タスクについて先行研究を概観し、言語形式必須性の観点から見た特徴と、産出型指導と比較した指導の効果について明らかにしようとした。理解型指導は言語形式必須性が低い場合は形式について気づきを促す必要があるが、必須性を高めた場合は深い処理が行えるため理解だけでなく産出にも効果が見られる。実際の授業では理解型と産出型指導を組み合わせることで、より認知プロセスに沿った構成になると考える。

1. はじめに

1.1 伝統的指導法とフォーカス・オン・フォーム

日本語教育の初級指導では、文法訳読法からオーラルメソッド、オーディオリンガル・メソッド、ポスト・オーディオリンガル・メソッド、コミュニケーション・アプローチの時代を経て、現在ではそれぞれの指導法を少しずつ取り入れた指導が広く行われており、それは伝統的指導法 (Traditional Instruction: 以下, TI) と呼ばれている (DeKeyser & Sokalski, 1996)。伝統的指導法 (TI) はアウトプットを重視した指導法であり、また、「文型積み上げ方式」のように構造的なシラバスに基づいて言語形式¹を教えるため、言語形式を重視する指導、すなわちフォーカス・オン・フォームズ (Focus on FormS: 以下, FonFS) のアプローチ²だとされる (Long & Robinson, 1998)。

伝統的指導法 (TI) の理論的根拠の1つとなっているのがスキル習得理論 (Skill acquisition theory) である。スキル習得理論を提唱したDeKeyserは、宣言的知識³を手続き的知識⁴に変え、それを徐々に自動化⁵するためには多くの練習が必要であると述べている (DeKeyser, 2015)。そのため、授業は目標文法事項の提示 (Presentation)、練習 (Practice)、表出 (Production) の3段階で進められる。伝統的指導法 (TI)

はこれら3段階の頭文字からPPP型指導とも呼ばれる (Byrne, 1986; Ur, 1996)。練習 (Practice) の段階では文型パターンの反復練習 (pattern practice) が行われ、表出 (Production) の段階ではコミュニケーション・タスク⁶が用いられることが多い。

しかし伝統的指導法 (TI) で行われるコミュニケーション・タスクは使用する文法項目が教師の指示によって決まっているので、本当の意味での自由なアウトプットになっていない。そのため、学習者は伝えたい意味より形式の正しさを意識しすぎたり、習った文法項目を不自然に過剰使用したりする場合がある。さらに、実際のコミュニケーション場面で習った文法項目を使うのが難しいとの指摘もある (White, 1988; Willis, 1996)。このような伝統的指導法 (TI) への不満から、ナチュラル・アプローチ (Natural Approach) や、イマージョン (Immersion Program) などのコミュニケーションを重視するフォーカス・オン・ミーニング (Focus on Meaning) と呼ばれるアプローチが提唱されたが、意味重視のアプローチでは言語形式を正確に習得するには時間がかかるという問題も生じた (Swain, 1996)。そのため、コミュニケーション・タスクのような意味中心の活動を行う中で、偶発的に生じる言語的要素⁷に学習の注意を向けて、言語形式も処理

* 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学大学院国際文化研究科 takei.mami.p5@dc.tohoku.ac.jp
投稿資格: 3

させることを目指すアプローチが生まれた。このアプローチはフォーカス・オン・フォーム (Focus on Form: 以下, FonF) と呼ばれている (Long & Robinson, 1998)。

フォーカス・オン・フォーム (FonF) という用語には2つの意味がある。一つ目はタスク中心の教授法 (Task-Based Language Teaching) や内容重視の教授法 (Content-Based Instruction) のようなFonFアプローチをとる教授法を指す広義の意味、二つ目はコミュニケーション・タスク中に学習者の注意を言語形式に向けさせる手法という狭義の意味である。後者の手法としては、教師が事前に目標言語項目を多く使用したタスク活動を準備しておく先取型のFonF (proactive focus on form) や、タスク活動中の学習者の反応にフィードバックする反応型のFonF (reactive focus on form) がある (Doughty & Williams, 1998)。また、フォーカス・オン・フォーム (FonF) には、アウトプット重視の指導 (産出型指導) と、インプット重視の指導 (理解型指導) がある。

伝統的指導法 (TI) とフォーカス・オン・フォーム (FonF) の指導をまとめると、表1のようになる。

表1 TIとFonFの指導の違い

アプローチ	手法	文法指導	重視する活動
FonFS (TI)	PPP	第1段階で行う	アウトプット
FonF	先取型 反応型	適宜	インプット アウトプット

1.2 理解型指導とタスクデザイン

伝統的指導法 (TI) でも、フォーカス・オン・フォーム (FonF) の指導でもコミュニケーション・タスクが用いられる。FonFのコミュニケーション・タスクにはインプットを重視する「理解型」とアウトプットを重視する「産出型」があり、よく用いられるのは産出型のタスクである。しかし、まだ言語知識が少ない初級学習者には理解型が向いていると考えられる。なぜなら、中間言語の発達はインプットの中の言語形式に気づくことから始まるからである。

Doughty (2001) は、言語教育を受けている際の学習者の言語処理について以下のように述べている。学習者がインプットの中のある言語形式に選択的注意 (selective attention) を向けた時、長期記憶にある中

間言語の文法知識と目標言語のインプットが合っているかどうか確認する認知比較 (cognitive comparison) が瞬時に行われる。認知比較によって目標言語と自分の中間言語の違いに気づくことは、言語形式と意味・機能のマッピング (対応付け) や中間言語の再構築につながる。学習者に言語学習の必要性が生じた場合、つまり認知の窓 (cognitive window) が開いた時に、言語形式に注意を向ける指導 (FonF) を行うことで、認知比較の機会を増やすことができる。

Loschky & Bley-Vroman (1993) は、目標言語項目を必ず使うような言語形式必須性 (task-essentialness) のあるタスクをデザインすることで、言語形式に注意が向けられ、認知比較が促進されるとしている。言語形式必須性のあるタスクをデザインするために考慮すべきことは以下の3点である。①参加者の答えが一致しないオープン型のタスクより、参加者の答えが一つになるクローズ型のタスクの方が適している。②学習者に十分に文脈が伝わるよう絵や図があったほうがいい。③学習者が何を話すかよりも、何を聞くかを刺激材料としてコントロールする方が簡単なので、理解型のほうが産出型よりデザインが容易である。

また、Loschky & Bley-Vroman (1993) は、認知比較、再構築、自動化のプロセスを考慮すると、まずは言語形式必須性のある理解型のタスクを行い、その後で正しく分析された言語形式を自動化するために、産出型のタスクを利用するという授業展開が想定されることから、理解が産出に先行すべきだという考え方が支持できるとも述べている。

国際交流基金が開発した日本語教科書『まるごと』でも、言語インプットを重視した指導が取り入れられており (来嶋・柴原・八田, 2014)、理解型フォーカス・オン・フォーム (FonF) の効果が期待されている。しかし、日本語教育において理解型指導で語彙や文法項目を導入するという取り組みはまだ始まったばかりで、日本語を対象とした指導の効果が十分に明らかになっていない。そこで、本稿では、理解型FonFであるインプット強化・インプット洪水、インプット処理指導、インプット・タスクを取り上げ⁸、言語形式必須性の観点からみた授業活動の特徴と、指導の効果を明らかにするために、先行研究を概観した

いと考え、本稿の研究課題は以下の2点である。

RQ1 理解型FonFの授業活動は、言語形式必須性の観点からみてどのような特徴を備えているのか。

RQ2 理解型FonFは、伝統的指導のような産出型の指導と比べて、目標言語形式の習得に効果があると言えるのか。

2. 理解型フォーカス・オン・フォーム

2.1 インプット強化・インプット洪水

インプット強化 (Input Enhancement) とは、特定のインプットをより際立たせて、その特性に学習者の注意を向けさせようとするアプローチである (Sharwood Smith, 1991, 1993)。例えば、視覚的インプット強化では、読解タスクの特定の形式の文字を太字にしたり、下線を引いたりして強調することで、形式と意味がマッピングできるように学習者の注意を引く。また、口頭のインプット強化では、重要な語彙や文法項目を繰り返したり、イントネーションやストレスを利用して強調したり、ジェスチャーなどで学習者がその意味を理解するための手がかりを提供したりする。また、特定の形式の例が繰り返し出てくるよう手を加えたものはインプット洪水 (Input Flood) と呼ばれる (Ellis, 2003; Ellis et al., 2019; Benati & Yamashita, 2016)。

インプット強化の効果について、Lee & Huang (2008) は視覚的インプット強化のメタ分析⁹を行っている。文献検索によって選ばれた16の文献は読解タスクを用いた視覚インプット強化と視覚インプット洪水との比較であった。効果量 (Cohenのd)¹⁰を検討したところ、インプット強化群はインプット洪水群に対して小さい効果しか見られなかった ($d = 0.22$)。さらに、16の文献のうち6つの文献で行われた読解力テストについては、視覚的インプット強化の平均的な効果量がわずかにマイナスだった ($d = -0.26$)。Lee & Huangは、読解の意味処理にマイナスの影響を与える傾向が見られたのは学習者が形式処理と意味処理を同時に行うのが難しいためだと考察している。ただし、結果は統制群との比較ではなく、あくまでインプット洪水との比較であることに留意すべきだと述べている。

インプット強化・インプット洪水は暗示的¹¹なFonFである (和泉, 2009)。そのため、特定の形式の気づきを誘発しても、学習者が気づかない場合もある。宇佐

美 (2013) は、日本語の接続詞「で (それで)」について、洪水群 (インプット洪水を行う)、強化群 (インプット洪水+インプット強化を行う)、明示群 (インプット洪水+インプット強化+明示的¹²な文法説明を行う) の3群で指導の効果を比較している。参加者は国内の初級レベルの留学生 (大学生, 55人) である。洪水群では、料理番組のビデオを見せ、接続詞「で」のインプットを多量に与えた。強化群では、ビデオに接続詞「で」の字幕を入れるインプット強化を行いながら、インプットを多量に与えた。明示群では、接続詞「で」の意味・機能について3分程度の明示的な文法説明を行った後、強化群と同じ処遇を行った。事前テスト、事後テスト、遅延テストでは処遇で見たビデオのナレーションを行わせた。その結果、事前テストでは3群に有意差は見られなかったが、事後テストと遅延テストで、明示群は洪水群と強化群に対して有意差があった。また、明示群のみ事前テストと事後テスト、事前テストと遅延テストに有意差が見られた。このことから、「で」に注意を向けさせ、使用を促進するためには、気づきを誘発するだけではだめで、明示的な文法指導が必要であることがわかる。明示的指導に効果があった理由について、宇佐美 (2013) は、VanPatten (1996) のインプット処理の原理 (Input Processing) から説明している。学習者はまず内容・意味に注意を集中させることから、洪水群、強化群の学習者は、処遇のビデオの内容理解に注意が向いていて、接続詞「で」の形式に注目しなかった。そのため、「で」の形式と意味・機能のマッピングができなかったのではないかと推測している。

インプット洪水群とインプット強化群が接続詞「で」の形式に注目しなかった点に関しては、Loschky & Bley-Vroman (1993) のタスクの言語形式必須性の観点からも言及できると考える。宇佐美 (2013) では、事前テスト、事後テスト、遅延テストで、処遇で見たビデオのナレーションを行わせた。しかし、接続詞「で」は意味の伝達に支障がある言語形式ではない。そのため、テストのナレーションでは形式に気づくことがなく、認知比較も起こらなかった。しかし、言語形式必須性が低いタスクであっても、明示的なFonFを行えば、形式への選択的注意を向けさせることができるため、明示群に効果があったと考えられる。

先行研究の結果から、インプット強化のみでは、言語形式に気づかない可能性もありそうである。しかし、先行研究が少ない分野なので、強化の方法や、言語形式が提示される文脈、言語形式の違いなど、検討できることは多いと考えられる。Lee & Huang (2008) は、インプット強化・インプット洪水と統制群を比較した研究や、効果の持続を測る研究、インプット強化による影響を探る研究などを課題として挙げており、今後の研究の広がりが期待されている。

2.2 インプット処理指導

学習者は文を理解する際に、L1の言語処理ストラテジーで予測するためインプットの言語形式に気づきにくくなると言われている (Doughty, 2003)。そこで、まず明示的に情報を与えて学習者がインプットを処理する方法を変え、その後で処理能力を高めるために十分なインプットを与えて、特定の文法項目についてのインテイクを強化しようとする指導法がインプット処理指導 (Processing Instruction: 以下, PI) である。

VanPatten (1996, 2002, 2004, 2015) は、学習者が取りがちな理解を誤らせる可能性があるインプット処理ストラテジーを「インプット処理の原理 (Input Processing)」と呼び、次の2つの原理に包括している。

1つ目の原理は、「意味の優位性の原理 (The Primacy of Meaning Principle)」で、学習者はインプットを形式として処理する前に意味として処理する、つまり学習者はインプットの中からメッセージやコミュニケーションの意図を探そうとするというものである。2つ目の原理は、「最初の名詞原理 (The First Noun Principle)」で、学習者は文の中で最初に出会った名詞や代名詞を主語や動作主として処理する傾向があるというものである。インプット処理指導 (PI) の基本的な特徴として、VanPatten (2002) では、次の3点が挙げられている。

「①学習者には言語形式や構造に関する情報が与えられる、②学習者には言語形式や構造を理解する際に悪影響を及ぼす可能性があるインプット処理ストラテジーについての情報が与えられる、③学習者は、構造化インプット活動の間、形式や構造を処理するように促される (VanPatten 2002, 764-765).」

①と②の段階では、文を処理する際の注意点が明示的に説明される (Explicit Information: 以下, EI)。③の構

造化インプット活動 (Structured Input Activities: 以下, SI) では、文章を正しく処理するための聴解や読解の活動を行う。活動は指示的活動 (Referential Activities) から始まり、情意的活動 (Affective Activities) へと続く。指示的活動では聞いたり読んだりした内容を最もよく表している絵や、目標言語の文を最もよく表現している訳文を選ばせたりし、情意的活動では発言や文の内容に対して、同意するかしないか、自分にとって正しいか正しくないかを選ばせたりする。インプット処理指導 (PI) では、目標言語項目に注目させるために、1回の指導につき1つの目標言語項目を扱う。そして、目標言語項目を使ったアウトプット練習は行われない。

伝統的指導法 (TI) とインプット処理指導 (PI) の指導手順を比較すると、表2のようになる。

表2 TIとPIの指導手順の比較

	指導の手順
TI	文法項目の提示 (Presentation) → 練習 (Practice) → 表出 (Production)
PI	明示的説明 (EI) → 構造化インプット活動 (SI) [指示的活動→情意的活動]

インプット処理指導 (PI) の効果を最初に調査したのは VanPatten & Cadierno (1993) である。この研究では伝統的指導法 (TI) すなわち PPP 型指導との比較を行っている。VanPatten & Cadierno (1993) は、アメリカでスペイン語を学ぶ大学生 (49人) を対象に、伝統的指導法 (TI) 群、インプット処理指導 (PI) 群、統制群の3群で指導の効果を比較した。対象項目はスペイン語の目的語代名詞と語順だった。TIはPPP型の進行で行われ、対象項目をアウトプットさせることに焦点を当てていた。一方、PIでは、語順や形態素に注目するようインプット処理の方略を指示し、構造化インプット活動を行わせた。しかし、対象項目をアウトプットさせる練習は一切行われなかった。事前テスト、事後テスト、遅延テストで理解と産出のテストを行った結果、理解ではPIのほうが事後テストでも遅延テストでも、伝統的指導法 (TI) と統制群の成績を上回っていた。産出ではPIとTIに有意差はなかった。しかし、口頭のアウトプットの練習をしなかったにもかかわらず、PIはTIと同様の効果が見られたと言える。このことから、PIはインプットの

処理が向上しただけでなく、知識が産出にも使えるようになったため有効性があると結論づけられた。ただし、この研究では、理解においてインプット処理指導 (PI) が優位だったのはPIの認知処理が理解テストの認知処理に類似していたためか、それともPIの明示的な説明 (EI) に基づくものなのかを判断することはできなかった。

そこで、VanPatten & Oikarinen (1996) は、VanPatten & Cadierno (1993) の実験デザインを再現し、理解テストと産出テストの成績の向上に、明示的な説明と構造化インプット活動のどちらが関わっているかを調査した。アメリカでスペイン語を学ぶ高校生 (59人) を対象に、スペイン語の目的語代名詞と語順を対象項目として、PI群、明示的説明のみ (EI) 群、構造化インプットのみ (SI) 群の3群で指導の効果を比較した。事前テストと事後テストの理解と産出テストでは、理解と産出ともに、PI群とSI群はEI群より成績がよかった。統計分析の結果、理解テストではPI群とSI群に差がなく、産出テストではPI群とEI群に有意な差があったが、他の群間では有意差が見られなかった。このことから、理解において構造化インプット活動 (SI) が成績の向上をもたらすと言え、産出においても明示的指導のみ (EI) 群はPI群やSI群に比べて成績が伸びなかったことから、構造化インプット活動 (SI) が成績の向上の要因であると結論づけられた。

その後も、インプット処理指導 (PI) と、明示的説明のみ (EI)、構造化インプット活動のみ (SI) の比較が行われ (Benati, 2004a, 2004b; Farley, 2004; Wong, 2004), Farley (2004) 以外では理解テストと産出テストの両方でPI群とSI群は、EI群と同程度か、有意に良い結果を出している。このことから、インプット処理指導 (PI) の明示的説明 (EI) は最も重要な要素ではなく、学習者がインプットを正しく処理するには構造化インプット活動 (SI) が必要だと考えられる。

しかしながら、Doughty (2004) は、Benati (2004a, 2004b), Farley (2004), Wong (2004) の構造化インプット活動 (SI) について、明示的知識を用いた機械的な練習 (空欄を埋める、文を分類する等) をしているだけで、文脈が与えられていない点を指摘している。また、学習者がSIに取り組む際に、学習項目の意味・機能が明らかになっていないことも問題で、インプットと視覚的表現 (絵や短いビデオ)

を一致させるようにすると視覚的表現が意味を明確にしてくれるため、意味のある文脈でFonFができると述べている。

インプット処理指導 (PI) の構造化インプット活動 (SI) は、タスクの言語形式必須性が高く、学習項目の意味・機能が文脈で与えられていれば、意味と形式のマッピングが起こりやすいと考えられる。しかし、タスクデザインに気をつけないければフォーカス・オン・フォームズ (Focus on FormS: 文脈から切り離された言語操作) になってしまう点に留意しなければならない。明示的説明 (EI) に関しては、誤りを誘発する可能性があるインプットストラテジーを修正する効果がどれほどのものか、インプット処理の原理に関わる文法項目で今後も調査していく必要があると考える。

2.3 インプット・タスク

FonFの指導法の一つにタスク中心教授法 (Task-Based Language Teaching: 以下, TBLT) がある。Ellis (2003) は、表3のような指導手順を提案している。

表3 TBLTの指導手順

プレタスク (Pre-Task)	→	メインタスク (Main Task)	→	ポストタスク (Post-Task)
---------------------	---	-----------------------	---	-----------------------

プレタスクでは語句などの確認、メインタスクではコミュニケーション・タスク活動を行い、ポストタスクでは文法項目の確認や復習が行われる。メインタスクとして用いられるコミュニケーション・タスクには言語知識が少ない初心者に向いている理解型と、タスクに慣れた学習者が行う産出型があり、インプット・タスクは理解型タスクである。

インプット・タスクでは、学習者は目標言語の知識とタスクから提供される文脈上の手がかりを使って、自分がさらされたインプットを処理する必要がある。学習者がインプットの理解に成功した場合にのみ、タスクのゴールが達成される。学習者が目標言語項目をアウトプットする必要はないが、母語や目標言語を使用してインプットに反応することができ、アウトプットすることも禁止されない (Ellis et. al., 2019; Shintani, 2016)。

インプット・タスクとは、本来、聴解を含めたインプット課題全般を指す用語であるが、本稿では、TBLTの理解型タスク研究で一貫して用いられている

「リッスン・アンド・ドゥ・タスク (listen-and-do tasks)」を「インプット・タスク」と呼ぶ。これは、学習者が命令や説明を聞き、理解したことを示すための行動を要求されるタスクである。例えば、学習者に台所のイラストを渡し、「シンクの右にリングを置いてください。」のような教師の説明を聞かせて、イラストの正しい位置に選択した物の番号を書き込ませる。それが実験の処遇であれば、イラストを回収して正答数を計算することで理解度を測ることができる。

インプット・タスクの研究は、事前に修正されたインプット (premodified input: 以下、「事前修正インプット」と相互作用的に修正されたインプット (interactionally modified input: 以下、「相互作用적修正インプット」) の効果の比較から始まった。事前修正インプットとは、教師がよく行う余剰性が高く文法的には複雑でないように簡略化されたインプットである (例えば、「シンクの右にリングを置いてください。シンクは皿やコップを洗う場所です。」のように単語「シンク」を説明してわかりやすくする)。相互作用적修正インプットとは、タスク活動中に意味交渉を行った結果、理解可能になったインプットのことである (例えば教師の「シンクの右にリングを置いてください」という指示を聞いた学生が「シンクは何ですか」のように質問して説明を引き出す)。このどちらが理解度と対象項目の習得に効果があるのかについて調査している研究に、Ellis, Tanaka, and Yamazaki (1994), Loschky (1994), Ellis & Heimbach (1997), Ellis & He (1999) がある。

Ellis, Tanaka, and Yamazaki (1994) では、埼玉県立高校3年生79人と、東京都立高校1年生127人の英語学習者を、相互作用적修正インプット群、事前修正インプット群、ベースライン (手を加えていない元々のインプット) 群の3群に分け、台所に関連した名詞を対象項目として調査を行った。理解度については生徒から回収したイラストの正答数、名詞の習得については事前テスト、2つの事後テスト、遅延テストで測定した。その結果、相互作用적修正インプット群は、事前修正インプット群よりも理解度が有意に高く、多くの名詞を習得していた。相互作用적修正インプット群の学生は教師の指示が理解できなかった場合に説明を求めることができたため、理解に問題が生じた時に

より多くのインプットを受ける機会があったと考えられる。しかし、積極的に意味交渉を行った学習者とそうでない学習者で名詞の習得に有意差は見られなかった。

Loschky (1994) は、アメリカの大学生で、日本語の初級学習者41人を相互作用적修正インプット群、事前修正インプット群、ベースライン群の3群に分け、32語の名詞と、存在文を対象項目として調査を行った。この研究でも、相互作用적修正インプット群は、他の群と比較して理解度が有意に高かった。

Ellis & Heimbach (1997) は、国内で英語を学習している5, 6歳の幼児10人 (国籍、英語のレベルは異なる) を対象に、意味交渉の多寡が語彙の理解度と習得に影響を与えるのかを調査した。対象項目は虫と鳥の名前6つだった。インプット・タスクは2回行われた。結果、1回目と2回目のタスクの理解度には有意差が見られたものの、幼児が興味をもたなかったためか、名詞のテストの成績は低かった。また、Ellis, Tanaka, and Yamazaki (1994) と同様に、意味交渉が多いほうが理解度が高まったが、積極的な意味交渉と名詞の習得に関係性は見出せなかった。

Ellis & He (1999) は、アメリカの大学で学ぶ英語中級学習者50人を対象に家具に関する名詞を対象項目として、相互作用적修正アウトプット群、相互作用적修正インプット群、事前修正インプット群の3群を比較した。相互作用적修正アウトプットとは相手が理解しやすいように自分の発話を修正するもので、この調査では教師の代わりに学習者同士でインプット・タスクを行わせた。結果、どのグループも高い理解度を得たが、相互作用적修正アウトプット群は理解度、名詞の習得ともに相互作用적修正インプットグループと事前修正インプット群を有意に上回った。この結果についてEllis & He (1999) は、アウトプットによって単に名詞を聞くよりもより深く単語の処理ができるようになったこと、タスクの中で相互作用する機会が増え、偶発的な語彙習得のための良い条件を作り出したことが影響していると述べている。

相互作用적インプットと事前修正インプット、ベースラインのインプットの理解度を比べると、相互作用적インプットが有意に良い結果を出している。教師が余剰性のあるインプットを与えるより、学習者自身が

インタラクションの中で意味交渉を行って理解可能なインプットに修正したほうが、未知の名詞を含んだ指示の正しい理解につながると言える。

また、タスクの言語形式必須性の観点から考えると、対象項目である名詞の理解ができなければインプット・タスクは達成できないため、インプットに選択的注意が向きやすい活動である。ただし、以上4つの先行研究の対象項目は主に名詞であるため、文法項目を導入する際には、その項目を理解しないとタスクが達成できないようデザインに気を付けなければならないと考える。

3. 理解型フォーカス・オン・フォームと産出型指導との比較

3.1 FonF（理解型）対 FonFS（産出型）

フォーカス・オン・フォーム（FonF）のシラバスは、コントロールされた理解型のタスクから、より現実世界を反映した産出型のタスクへと進められる。授業では意味のある活動を行う中で、偶発的に生じる言語的要素に選択的注意を向けさせ、認知比較の機会を増やすことで言語習得を促進させようとする。一方、フォーカス・オン・フォームズ（FonFS）のアプローチである伝統的指導法（TI）は、構造を正確に繰り返し作らせることが学習の助けになるという前提で、学習者に文法的特徴のアウトプットをさせ、その特徴をアウトプットとして正しく処理させようとする。（Ellis, 1995; Ellis et. al., 2019）。

初級学習者にとって目標言語項目の習得にはインプットから始めるフォーカス・オン・フォーム（FonF）の理解型の指導（Input-based Instruction）と、教師の発話を繰り返すリピート練習、文型練習（pattern practice）、会話暗記練習など、教師主導で口頭練習を行うフォーカス・オン・フォームズ（FonFS）の産出型の指導（Output-based Instruction：以下、OI）のどちらが効果的かについて、これまでインプット処理指導（PI）と産出型指導（OI）、インプット・タスクと産出型指導（OI）で効果の比較が行われている。英語と日本語を対象言語とした研究について文献検索¹³を行った結果、PIでは6本（5実験）、インプット・タスクでは4本の文献が検索できた。英語を対象言語に含めたのは、日本語と英語は言語間距離が遠いとされており

（Chiswick & Miller, 2005）、英語の研究結果がそのまま日本語にも当てはまるとは限らず、今後日本語での検証が必要になるかもしれないと考えたからである。

3.2 インプット処理指導（PI）と産出型指導（OI）

これまでインプット処理指導（PI）の効果を測定するためや、他の教育的介入と比較するために、様々な言語（スペイン語、英語、フランス語、日本語等）と言語項目（語順、代名詞、受身・因果関係構文、時制マーカー等）を対象に研究が行われてきた。英語を対象言語とした研究にはBenati（2005）、日本語を対象とした研究には、Benati（2009, 2015）、Benati et al.（2010）、木山（2013）、小柳（1998）、Lee & Benati（2007a, 2007b）、中上（2009, 2010, 2012, 2015）、オリガ（2020, 2022）がある。その中でインプット処理指導（PI）と産出型指導（OI）を比較している5実験を表4に示した。

Benati（2005）は、インプット処理指導（PI）で初めて英語を対象言語とした研究であり、中国とギリシャの中学校で調査が行われた。中国人47名とギリシャ人30名は、それぞれインプット処理指導（PI）群、伝統的指導法（TI）群、意味に基づくアウトプット指導（Meaning-based Output Instruction：以下、MOI）群に分けられ、1日2時間、計6時間の指導を受けた。対象言語項目は英語の過去形（-ed）だった。学習者は「昨日」のような過去を表す名詞がある場合、余剰な情報である過去形（-ed）を付け忘れる傾向があるため、学習者は正しく過去形を身に着けることができるように指導された。PI群ではインプット処理指導が、TI群ではPPP型指導が、MOI群では機械的なアウトプット練習ではなく、過去の出来事について話すコミュニケーション練習が行われた。理解と産出について事前テストと事後テストを比較した結果、理解テストではPI群のみが統計的に有意な向上を見せた。産出テストではPI群とTI群、MOI群に統計的な差はなかった。Benatiはインプット処理指導（PI）が産出型指導（TI, MOI）よりも理解テストで成績が向上したのは、構造化インプット活動（SI）が要因だと分析している。

小柳（1998）は習得が困難な日本語の条件節「と」を対象項目とし、アメリカの大学2年生30人を対象にインプット処理指導（PI）群、インプット処理指導と

表4 PIとOIの効果の比較

研究	対象項目	国・レベル等	結果
Benati (2005)	英語の過去形 (-ed)	中国, ギリシャ 中学生 初級, 未習	理解: $PI > TI = MOI$ 産出: $PI = TI = MOI$
小柳 (1998)	条件節「と」	アメリカ レベル不明	$PI + OI \geq PI > \text{ドリル群}$
Lee & Benati (2007a)	現在肯定形, 現在否定形, 過去肯定形	イタリア 初級	理解: $PI(SI) > OI$ 産出: $PI(SI) = OI$
中上 (2010, 2012)	形容詞の比較文	中国 初級, 未習	理解: $PI > OI$ 産出: $PI > OI$
Olga (2020)	丁寧形の過去形・普通形の過去形	ロシア 初級, 未習	丁寧形: $PI > OI$ 普通形: $PI \leq OI$

産出指導 (PI + OI) 群, ドリル群, 統制群の4群で実験を行っている。PI + OI群はPIと口頭での文の産出が要求された。ドリル群ではダイアログの暗唱や文型練習が行われた。事前テスト, 事後テスト, 遅延テストとして, 文法性判断テスト, 聴解テスト, 口頭の絵描写テスト, 筆記の絵描写テスト, 文完成テストを行った結果, PI群とPI + OI群はドリル群と比べて, 特に口頭の絵描写テストの事後テストと, 遅延テストで成績が有意に高かった。PI群とPI + OI群ではPI + OI群のほうが成績では少し上回っていたが, 統計上の有意差は出なかった。

小柳 (1998) の結果では, 条件節「と」において, インプット処理指導と産出指導 (PI + OI) 群はインプット処理指導 (PI) だけよりテストの成績が良かったが, PIを行うだけでも産出に効果が見られている。一方, ドリルだけでは認知比較の機会が少なく, 中間言語に取り込まれるまでの深い処理に至らなかったため, 絵描写のような暗示的知識を問うテストの成績に結びつかなかったのではないかと考えられる。

小柳 (1998) はインプット処理指導 (PI) 群とドリル群を比較していたが, Lee & Benati (2007a) はインプット処理指導 (PI) の構造化インプット活動 (SI) 群と, 産出指導 (OI) 群を比較している。Lee &

Benati (2007a) は, 私立学校で日本語を学ぶ初級レベルの成人イタリア人27人をSI群とOI群に分け, 現在肯定・否定形と過去肯定形を対象項目として指導の効果を比較した。SI群では, 文法項目に関する明示的な情報は与えられずSIのみを行った。また, 対象項目のアウトプットは行われなかった。OI群は文末の形式についての明示的説明を受けていた。音声聞いて判断する理解テストと筆記の産出テストを行った結果, 事前テストから事後テストにかけて, SI群は現在形・否定形と過去形ともに, 理解テストと産出テストの両方で成績が有意に向上したのに対し, OI群は, 産出テストの成績のみ有意に向上した。また, SI群はOI群より理解テストの成績が有意に高かった。

Lee & Benati (2007a) の理解テストの結果から, OI群は明示的説明を受けていたにも関わらずSI群に比べて形式に選択的注意が向いていなかったと言える。また, 産出テストの結果では, SI群は産出練習をしていないにもかかわらずOI群と同様に産出テストの成績が向上した。構造化インプット活動 (SI) には処理ストラテジーを適切にさせ, 中間言語にインテイクするのに十分な認知比較の機会を与える効果があると考えられる。

中上 (2010, 2012) では, 形容詞の比較文を対象項目として, インプット処理指導 (PI) 群と産出型指導 (OI) 群を比較しているが, 産出テストでもPI群が有意に良い結果を見せている。中上 (2010, 2012) は国内の日本語学校に在籍する入門レベルの中国人留学生34人をPI群とOI群に分けて指導を行った。対象項目は形容詞の比較文「AはBより〔形容詞〕です」と「BよりAのほうが〔形容詞〕です」で, PI群では明示的指導 (EI) を行う際に, 「B」が文の初めにある時は判断に気を付けるよう伝えた。事前テスト, 事後テスト, 2つの遅延テストで理解テストと産出テストを行った結果, 理解, 産出ともPI群の成績が有意に高かった。中上 (2012) は, 産出テストでもインプット処理指導 (PI) 群に優位性が見られたのは対象言語項目が形式的には単純で易しかったためで, 他の形式が複雑な項目の場合優位性が見られたかどうかはわからないとしている。

先行研究では, 複雑で難しいと思われる文法項目は易しいと思われる項目よりインプット処理指導 (PI)

の効果が優れない傾向が見られる（木山, 2013; 中上, 2009）。Olga（2020）は、日本語の動詞の丁寧形過去形と普通形過去形の形式の複雑さの違いに注目し、インプット処理指導（PI）と産出型指導（OI）の比較を行った。参加者はロシアのボランティアクラスで学ぶ入門レベルの成人日本語学習者19人で、PI群とOI群で指導を行った。事前テスト、事後テスト、遅延テストで理解テストと産出テストを行った結果、両成績はPI群とOI群ともに有意に向上した。項目の複雑さに関しては、PI群は事後テストで丁寧形の産出の成績が有意に高く、OI群は事後テストで普通形の産出の成績がPI群をわずかに上回った。このことから、PIは単純な形式の場合効果的な方法であるが、複雑な形式の場合は、産出指向の活動を教室に取り入れるのが効果的であるとしている。

動詞の丁寧形「-ます、-ました」と比べて動詞の普通形は形式が非常に複雑である。インプット処理指導（PI）の明示的指導（EI）と構造化インプット活動（SI）は、学習者のインプットストラテジーを適切に変え、形式と意味のマッピングを促進しようとする。そのため、1回の指導につき1つの目標言語項目を扱うが、複雑な形式の場合、注意を向ける必要があるポイントが多くフォーカスしづらいため、PIの効果が損なわれる場合があるのではないかと考える。

インプット処理指導（PI）と産出型指導（OI）の効果の比較では、理解テストにおいてはPIが優勢であり、産出においては同等の効果が見られている。対象項目については、難易度の要因も考慮しながら、どの項目にPIの効果がえられるかについて今後も検証する必要があると考える。

3.3 インプット・タスクと産出型指導（OI）

2000年代以降のインプット・タスクの先行研究には、OIとの比較の他、インタラクションの効果、偶発的習得の有無、繰り返しの効果に注目した研究が見られる（Gass & Torres, 2005; Shintani, 2011, 2012a, 2012b, 2013, 2015; Shintani & Ellis, 2010）。その中で、インプット・タスクとOIを比較した4つの文献について表5にまとめた。表内のIPTとはインプット・タスクのことであり、対象言語は全て英語である。

表5 インプット・タスクとOIの効果の比較

研究	目的	対象項目	結果
Shintani & Ellis (2010)	[児童（初級）] 理解型と産出型 指導の比較	複数形-s （偶発的習得）	初心者： IPT>OI
Shintani (2011)		名詞	名詞：IPT=OI
Shintani (2013)	[6歳児（入門）] FonFS（PPP型） とFonF（イン プット・タスク）の 指導の比較	名詞、 形容詞	名詞：IPT=OI 形容詞： IPT>OI
Shintani (2015)		複数形-s、 コピュラ be （偶発的習得）	理解：IPT>OI 修正率： IPT>OI

Shintani & Ellis（2010）の参加者は国内の小学校1、2年生の児童36名で、1年生のクラス（4か月学習）をAグループ、2年生のクラス（16か月学習）をBグループとし、インプット・タスク-A群、インプット・タスク-B群と、産出型指導-A（OI-A）群、産出型指導-B（OI-B）群と統制群で、インプット・タスクと産出型指導（OI）を比較した。対象項目は名詞を学習する際の複数形のsの偶発的な習得であった。授業は6回行われ、インプット・タスク-A、インプット・タスク-B群はインプット・タスクを、OI-A、OI-B群は教師の発話のリピートや絵カードの名詞当てゲームなどを行った。事前テスト、事後テスト、遅延テストで、理解テストと産出テストを行った結果、A群（4か月学習）の複数形のsの習得には、インプット・タスクの指導のほうが効果的だった。授業の録画の分析から、OI群では教師のリキャストで産出の誤りが修正されていたのに対して、インプット・タスク群では複数形のsが理解できなかった際に意味交渉で修正されており、その際、名詞に関する私的な発話が頻繁に現れていた。このことから、インプット・タスク-A群の児童はOI-A群の児童よりもインプットに注意を払うことができたのではないかと考察している。

Shintani（2011）は、Shintani & Ellis（2010）と同じ参加者で、名詞の習得についてインプット・タスクと産出型指導（OI）の効果と比較した。対象項目は「動物」「家庭用品」「果物・野菜」に関する名詞24個だった。インプット・タスク群とOI群と統制群で授業を6回行い、事前テスト、事後テスト、遅延テストで2つの理解テストと2つの産出テストを行った。その結果、理

解と産出ともに、両群の成績は事前テストと比べて有意に向上した。さらに、インプット・タスク群では、2つの産出テストと1つの理解テストで、事後テストから遅延テストでも有意に向上した。しかしインプット・タスク群とOI群の両群間に有意差はなかった。授業の録画の分析では、発話された名詞の延べ語数は両群間で有意差はなかったが、インプット・タスク群では、自然に名詞を使用する状況が生じた場面が多く見られ、意味交渉が起こっていた。一方、OI群では、教師主導の発問（Initiation）、学習者の応答（Response）、教師によるフィードバック（Feed back）のIRF構造（Sinclair and Coulthard, 1975）のエピソードが有意に多く、自然に名詞を使用する状況は生じていなかった。

Shintani & Ellis (2010) と Shintani (2011) の結果、インプット・タスクと産出型指導（OI）では、複数形のsの習得について初心者に近い学習者ではインプット・タスクの指導が優位、名詞習得については同程度の効果が見られている。しかし、名詞習得においてインプット・タスクは産出と理解テストの成績が遅延テストまで向上していた。インプット・タスクは産出練習をしていないので、有意に向上した理由はタスク活動中のインタラクションにあると考えられる。

Shintani (2013) と Shintani (2015) では、インプット・タスクとOIの比較だけでなく、対象項目同士の習得の比較も行っている。また、授業中のインタラクションについてもさらに詳細に検討している。

Shintani (2013) では、Shintani (2011) の対象項目であった名詞24個に加えて、形容詞12個を対象項目とした。英語学習未経験の国内の6歳児45人をインプット・タスク群、産出型指導（OI）群、統制群に分け、9回の授業を行った。OI群の指導は毎回PPP型指導の手順で行われた。事前テスト、事後テスト、遅延テストで2つの産出テストを行った結果、名詞については、インプット・タスク群とOI群に有意差は見られなかった。形容詞については、インプット・タスク群はOI群と比べて、事後テストと遅延テストでの成績が有意に高く、効果量も有意に上回っていた。授業の録画の分析では、名詞と形容詞の発話の延べ語数は同程度だった。ただし、タスク群では名詞と形容詞の自然な使用場面が生じ、形容詞を中心に自主的な

産出が行われていたのに対し、OI群では形容詞と名詞は単語として与えられ、教師の指示で産出していた。

Shintani (2015) では、Shintani (2013) の名詞と形容詞を対象項目とした授業の中で、複数形のsとコピュラのbe動詞の偶発的な習得が生じたかについて調べている。複数形のsは意味を持つが、コピュラのbeは意味を持たず、規則性が低いため複数形のsより難易度が高い。インプット・タスク群と産出型指導（OI）群の指導の効果について、事前、事後、遅延テストで理解テストと産出テストを行った結果、理解テストでは、複数形のsについてインプット・タスク群の成績がOI群と比べて有意に高かった。しかし、産出テストはタスク群、OI群ともにほぼ0点だった。授業の録画の分析から、インプット・タスク群ではタスクを達成するために名詞と複数形のsに注目する必要がある、教師と学生間で意味交渉が行われていたのに対し、OI群では複数形のsにそこまでの重要性がなく、教師はフィードバックでリキャストを行ったが、子どもは複数形に注意が向かなかった。コピュラのbe動詞に関しては、インプット・タスク群、OI群ともに場面上的の必要性がなかったため偶発的な習得は起こらなかった。

以上4つの研究のインプット・タスクと産出型指導（OI）の効果の比較をまとめると、名詞の習得には同程度の効果があった。形容詞の習得は、インプット・タスクの成績がOIを上回っていた。複数形のsとコピュラのbe動詞の偶発的な習得については、複数形のsの理解テストに関してインプット・タスクの成績がOIを上回っていた。コピュラのbe動詞は学習者に注目されず、偶発的な習得は起こらなかった。

インプット・タスクが名詞と形容詞の習得で、産出型指導（OI）より記憶に残りやすかったのは、タスクの言語形式必須性が高かったため、語彙が理解できないときは、学習者が主体的に意味交渉を行うことになり、その結果、場面に埋め込まれた理解しやすい相互作用の修正入力になったからだと考えられる。産出練習をしなくても、OIより形式と意味・機能のマッピングが進んだため、理解だけでなく産出にも効果が見られたのであろう。しかし、先行研究は子どもを対象にしているため、成人でも積極的な意味交渉が起こるかはわからない。偶発的な習得については、形式に

注目する機会が必要だと考えられるが、学習項目の複雑さの影響はまだ明らかになっていない。今後は対象言語、対象者、文法項目、FonFを行うタイミングなど、他の要因での研究が行われることが期待される。

4. まとめと今後の課題

本稿では、理解型フォーカス・オン・フォーム (FonF) であるインプット強化・インプット洪水、インプット処理指導 (PI)、インプット・タスクを取り上げ、先行研究を概観した。研究課題は以下の通りであった。

RQ1 理解型FonFの授業活動は、言語形式必須性の観点からみてどのような特徴を備えているのか。

RQ2 理解型FonFは、伝統的指導のような産出型の指導と比べて、目標言語形式の習得に効果があると言えるのか。

RQ1について、インプット強化・インプット洪水は、学習者が選択的注意を向ける必須性が低いと考えられる。そのため、明示的指導や、反応型FonFで形式への意識を高める必要があるだろう。インプット処理指導 (PI) の構造化インプット活動 (SI) は、言語形式必須性の高いタスクである。しかし、タスクをデザインする際は学習者に目標言語項目の意味・機能がわかるような文脈が必要で、文脈から切り離された練習にならないように気を付ける必要がある。インプット・タスクも言語形式必須性の高いタスクである。しかし、語彙を対象項目にしている研究が多いので、文法項目でも必須性が成り立つのか、形式の難易度も考慮に入れつつ調査していく必要がある。

RQ2について、インプット処理指導 (PI) とインプット・タスクは産出型指導 (OI) との比較が行われている。PIは易しい形式であればOIより優れているが、複雑な形式に関しては効果が緩和される可能性がある。インプット・タスクはタスクの言語形式必須性が保たれていれば、OIより効果が見られそうである。そのためにはインタラクションの中で意味交渉が起こることが重要である。特筆すべきは、インプット処理指導 (PI) とインプット・タスクは、理解だけでなく産出にも一定の効果があることである。実際の授業では、PIは、構造化アウトプット活動、インプット・タスクは産出タスクと組み合わせることで、認知プロ

セスに沿った構成になると考える。しかしながら、理解型指導と産出型指導は一方はFonFであり、一方はFonFSである上、指導内容がかなり違っているので、比較すべき要因以外は統制して実験を行うべきであろう。日本語教育において今後はインプット処理指導の構造化インプット活動 (SI) と意味のあるアウトプット活動 (MOI) との比較や、インプット・タスクと産出型タスクとの比較などが必要だと考える。

言語インプットを重視した理解型の指導は、学習を始めたばかりの学習者に、より効果がありそうである。インプットの操作は、アウトプットの操作に比べて扱いやすく、目標言語項目に焦点を当てた活動も行いやすい。教育現場に生かすためにも日本語を対象とした実践研究が行われていく必要があるだろう。

注

- 1) 言語形式とは、主に音韻、形態、統語などに関する文法規則を意味する。
- 2) アプローチとは、理論、理念であり、1つのアプローチの中に複数のメソッド（教授法）が含まれることもある (Anthony 1963)。
- 3) 宣言的知識とは、「～に関する知識 (knowledge that) (DeKeyser 2015 : 95)」である。
- 4) 手続き的知識とは「いかに～する知識 (knowledge how) (DeKeyser 2015 : 95)」である。
- 5) 自動化 (Automatization) とは多くの試行を通じて、同じインプットと同じ活性化パターンが一貫して対応付けされることによって構築された学習者の反応のこと (McLaughlin, 1990)。
- 6) Nunan (1989) は、コミュニケーション・タスクを「学習者が形式よりも意味に注意を払いながら、目標言語を理解、操作、生産、対話する教室での作業の一部」と定義しており、本稿もそれに従う。
- 7) 言語的要素 (language elements) とは、コースデザインの際に選定された学習項目 (例えば、動詞の語尾や同意の特徴、挨拶や謝罪の機能など) のこと (Long, 1991)。
- 8) 本稿で取り上げた理解型FonF指導はEllis (2012) と Ellis et. al. (2019) を参考にして決めた。
- 9) メタ分析 (meta-analysis) とは、文献レビューの方法の一つ。「類似の量的研究の数値情報を統計的手法

- でさらにまとめ上げていく (大木 2013: 25)」方法。
- 10) 効果量のCohenのd は2グループの平均値の差を比較する時に使用され, d = 0.2は効果量小, 0.5は効果量中, 0.8効果量大と見なされる (水本・竹内, 2011)。
 - 11) ここでは暗示的文法指導を指す。暗示的文法指導とは「意味重視の指導を通して大量の言語データを学習者に与え, 自然な文法習得を促す (小池 2003:38)」指導である。
 - 12) ここでは明示的文法指導を指す。明示的文法指導とは「学習者の注意を特定の文法項目へ向けさせようとする (小池 2003: 37)」指導である。
 - 13) 文献検索は日本語教育に関する主要な二誌『第二言語としての日本語の習得研究』『日本語教育』と, 電子データベース「Google Scholar」「CiNii」を用いた。博士論文や研究発表の予稿集は除いた。またShintani et. al. (2013) とEllis et. al. (2019) も検索の参考にした。

引用文献

- Anthony, E. M. (1963). Approach, method, and technique. *English Language Teaching*, 17(2), pp. 63-67.
- Benati, A. (2004a). The effects of structured input activities and explicit information on the acquisition of the Italian future tense. *Processing instruction: Theory, research, and commentary*, Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 207-225.
- Benati, A. (2004b). The effects of processing instruction and Its components on the acquisition of gender agreement in Italian. *Language Awareness*, 13(2), pp. 67-80.
- Benati, A. (2009). *Japanese language teaching: A communicative approach*, London: Continuum.
- Benati, A. (2015). The effects of re-exposure to instruction and the use of discourse-level interpretation tasks on processing instruction and the Japanese passive. *International Review of Applied Linguistics*, 53, pp. 127-150.
- Benati, A. (2019). Classroom-oriented research: Processing Instruction (findings and implications). *Language Teaching*, pp. 343-359.
- Benati, A., Lee, J., & Hikima, N. (2010). Exploring the effects of processing instruction on discourse-level interpretation tasks with the Japanese passive construction. In A. Benati & J. Lee ed., *Processing instruction and discourse*, London: Continuum, pp. 148-177.
- Benati, A., & Yamashita, S. (Eds.). (2016). *Theory, research and pedagogy in learning and teaching Japanese grammar*, Palgrave Macmillan UK.
- Byrne, D. (1986). *Teaching Oral English*. Harlow: Longman.
- Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2005). Linguistic distance: A quantitative measure of the distance between English and other languages. *Journal of multilingual and multicultural development*, 26(1), pp. 1-11.
- DeKeyser, R. (2015). Skill acquisition theory. In B. VanPatten & J. Williams ed., *Theories in second language acquisition*, Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 94-112.
- DeKeyser, R., & Sokalski, K. J. (1996). The differential role of comprehension and production practice. *Language learning*, 46(4), pp. 613-642.
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. *Cognition and second language instruction*, 2(1), pp. 206-257.
- Doughty, C. (2003). Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement. C. Doughty & M. Long ed., *The handbook of second language acquisition*, Malden, MA: Blackwell, pp. 256-310.
- Doughty, C. (2004). Commentary: When PI is focus on form it is very, very good, but when it is focus on forms. *Processing instruction: Theory, research, and commentary*, Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 257-270.
- Ellis, R. (1995). Interpretation tasks for grammar teaching. *Tesol Quarterly*, 29(1), pp. 87-105.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*, John Wiley & Sons.
- Ellis, R., & He, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, pp. 285-301.
- Ellis, R., & Heimbach, R. (1997). Bugs and birds: children's acquisition of second language vocabulary through interaction. *System*, 25, pp. 247-59.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. & Lambert, C.

- (2019). *Task-based language teaching: Theory and practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R., Tanaka, Y. & Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44, pp. 449-491.
- Farley, A. (2004). Processing instruction and the Spanish subjunctive: Is explicit information needed. *Processing instruction: Theory, research, and commentary*, Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 227-239.
- Gass, S., & Torres, M. J. A. (2005). Attention when: An investigation of the ordering effect of input and interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, pp. 1-31.
- 和泉伸一 (2009) 『フォーカス・オン・フォームを取り入れた新しい英語教育』大修館書店.
- 来嶋洋美・柴原智代・八田直美 (2014) 「『まるごと 日本のことばと文化』における海外の日本語教育のための試み」『国際交流基金日本語教育紀要』第10号, pp. 115-129.
- 木山三佳 (2013) 「処理指導は暗示的知識の発達に効果があるか: 「は」「が」の使い分け指導からの考察」『応用言語学研究: 明海大学大学院応用言語学研究科紀要』No.15, pp. 119-129.
- 小池生夫 (編) (2003) 『応用言語学事典』研究社.
- 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』第2号, pp. 1-26.
- 小柳かおる (2002) 「Focus on Formと日本語習得研究」『第二言語としての日本語の習得研究』第5号, pp. 62-96.
- 小柳かおる (2008) 「第二言語習得研究から見た日本語教授法・教材: 研究の知見を教育現場に生かす (特集 第二言語習得研究と教材開発)」『第二言語としての日本語の習得研究』第11号, pp. 23-41.
- Lee, J. F., & Benati, A. (2007a). The effects of structured input activities on the acquisition of two Japanese linguistic features. In J. Lee & A. Benati ed., *Delivering processing instruction in classrooms and in virtual contexts: Research and practice*, London: Equinox, pp. 49-71.
- Lee, J. F., & Benati, A. (2007b). *Second language processing: an analysis of theory, problems and possible solutions*, Continuum International Publishing.
- Lee, S. K., & Huang, H. T. (2008). Visual input enhancement and grammar learning: A meta-analytic review. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(3), pp. 307-331.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch ed., *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 39-52.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. *Focus on form in classroom second language acquisition*, 2, pp. 15-41.
- Loschky, L. (1994). Comprehensible input and second language acquisition: What is the relationship? *Studies in Second Language Acquisition*, 16, pp. 303-323.
- Loschky, L., & Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. In S. M. Gass, & G. Crookes ed., *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*, Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 123-167.
- McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*, 11(2), pp. 113-128.
- 水本篤・竹内理 (2011) 「効果量と検定力分析入門: 統計的検定を正しく使うために」『より良い外国語教育のための方法』2010年度報告論集, pp. 47-73.
- 中上亜樹 (2009) 「処理指導 (Processing Instruction) の効果に関する研究: 日本語の使役と謙譲表現の項目間の比較」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』第58号, pp. 245-252.
- 中上亜樹 (2010) 「Processing Instruction (処理指導) の効果に関する研究: 日本語の形容詞比較の指導を通して」『教育学研究ジャーナル』第6号, pp. 41-50.
- 中上亜樹 (2012) 「理解中心の指導法『処理指導』と産出中心の指導との比較研究: 形容詞の比較の指導を通して」『日本語教育』151号, pp. 48-62.
- 中上亜樹 (2015) 「文理解における日本語学習者のストラテジー使用に関する研究: インプット処理ストラテジーに着目して」『21世紀アジア学研究』第13号, pp. 75-87.
- Olga, G. (2014). Simultaneous attention to meaning and form during aural second language input processing 『人間文化創成科学論叢』第17巻, pp. 11-21.

- Olga, G. (2020). The relative effects of processing instruction and output-based instruction on the comprehension and production of Japanese simple and complex verb inflections. 『日本語教育』 177号, pp. 31-46.
- 大木秀一 (2013) 『看護研究・看護実践の質を高める文献レビューのきほん』 医歯薬出版株式会社.
- Sharwood Smith, M. (1991). Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7(2), pp. 118-132.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second language Acquisition*, 15, pp. 165-179.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils. *Social Science Research*, London: Oxford University Press, pp.157-163.
- Shintani, N. (2011). A comparative study of the effects of input-based and production-based instruction on vocabulary acquisition by young EFL learners. *Language Teaching Research*, 15(2), pp. 137-158.
- Shintani, N. (2012a). Repeating input-based tasks with young beginner learners. *RELC Journal*, 43, pp. 39-51.
- Shintani, N. (2012b). Input-based tasks and the acquisition of vocabulary and grammar: A process-product study. *Language Teaching Research*, 16(2), pp. 253-279.
- Shintani, N. (2013). The effect of focus on form and focus on forms instruction on the acquisition of productive knowledge of L2 vocabulary by young beginning-level learners. *TESOL quarterly*, 47(1), pp. 36-62.
- Shintani, N. (2015). The effectiveness of processing instruction and production-based instruction on L2 grammar acquisition: A meta-analysis. *Applied Linguistics*, 36(3), pp. 306-325.
- Shintani, N. (2016). *Input-based tasks in foreign language instruction for young learners*. Amsterdam: John Benjamins.
- Shintani, N., & Ellis, R. (2010). The incidental acquisition of English plural -s by Japanese children in comprehension-based and production-based lessons: A process-product study. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, pp. 607-637.
- Shintani, N., Li, S., & Ellis, R. (2013). Comprehension-based versus production-based grammar instruction: A meta-analysis of comparative studies. *Language Learning*, 63, pp. 296-329.
- Swain, M. (1996). Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives. *Canadian Modern Language Review*, 52(4), pp. 529-548.
- 宇佐美恵子 (2013) 「接続詞『で』の指導に関する実験的研究: インプット洪水・インプット強化・明示的な文法説明の効果」『第二言語としての日本語の習得研究』第16号, 196-213.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*, Cambridge University Press, Cambridge.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*, Greenwood Publishing Group.
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning*, 52, pp. 755-803.
- VanPatten, B. (2004). Input processing in second language acquisition. *Processing instruction: Theory, research, and commentary*, Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 5-31.
- VanPatten, B. (2015). Input Processing in Adult Second Language Acquisition. In B. VanPatten & J. Williams ed., *Theories in second language acquisition: An introduction*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 113-134.
- VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp. 225-241.
- VanPatten, B., & Oikkenon, S. (1996). Explanation versus structured input in processing instruction. *Studies in second language acquisition*, 18(4), pp. 495-510.
- Wong, W. (2004). Processing instruction in French: The roles of explicit information and structured input. *Processing instruction: Theory, research, and commentary*, Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 187-205.