

スペイン語文法項目の理解と表出*

Comprensión y producción de algunos elementos gramaticales de la lengua española

泉水 浩隆
Hirotaka SENSUI

0. 序

近年、言語習得や言語教育に関する関心が高まり、特に英語を第2言語もしくは外国語として習得・教育することに関する研究は、アメリカ合衆国やイギリスのみならず、日本も含め各国で、多くなされている。しかし、それに比べて、英語以外の言語を扱った研究は決して十分とは言えず、また、日本語を母国語とする第2言語・外国語学習者を対象とし、英語以外の言語に関して習得・教育の面を考慮に入れてなされた研究も多くはない。こうした状況に鑑み、本稿では、日本人大学生のスペイン語の文法項目の理解と表出を、実験的手法を通して、いわゆる「応用言語学」的な立場から観察しようとする。

1. 本稿の基本的視点

まずはじめに、本稿がどのような視点に基づいて、0.で提示した問題を扱っていかようとしているかを明らかにしておきたい。

まず、本稿は、前述したように、「応用言語学 (applied linguistics)」の枠組みの中で考察を進めていくものである。この「応用言語学」という用語の定義は研究者あるいは地域等によって様々で、「これこそが『応用言語学』である」というようなコンセンサスはまだ出来上がっていないのが現状と言えよう。例えば、イギリスでは、「応用言語学」は言語教育という言葉と同一視されることも多いようであるし (Brown, D. (1987), 147), 理論言語学で提唱された概念を教育面に「応用」するのだと考える研究者もいる。ここで、ごく簡略化された定義を見ると、ロングマンの『応用言語学辞典』(Richards et al. (1985), 15), では、第1項として、第2言語または外国語学習及びその教育に関する研究、第2項として、辞書学・翻訳論・言語障害学などプラクティカルな面に関する言語・言語学的研究とされている。また、Markee (1990) は、応用言語学の歴史を振り返って、第1に、「理論言語学の問題は直接応用言語学、特に言語教育の面に『応用』できる」とする考え方、第2に、より広い考え方として、「応用言語学とは、言語学の知識は不可欠であっても、言語学の下位分類ではなく、心理学・社会学等幅広く他の分野からの知見を得ながら研究を行う独立した分野」という2つの見方を提示している。Markeeは最終的にこの第2の見方を支持しているが、本稿でも「応用言語学」という用語に関しては、この第2の立場をとることとする。

次に、本稿で扱う「文法項目」がどのようなものであるかという点、文法項目全体を扱うことは今の段階ではとても不可能なので、何らかの限定を加えざるを得ない。具体的には、本稿では、関係節・時制の一致・seを用いた受動態・serを用いた受動態・接続法の5つの文法項目(あるいはそれを含む構文)に対象を限ることとする。この5つを選んだ理由は、本調査に入る前に行った予備調査で、seを用いた受動態を除く4項目は、調査対象者が困難を感じているような傾向が見られた為で、seを用いた受動態は比較対象の為に加えたものである。尚、

これらの項目は特定の言語理論に基づくものではなく、規範文法・教科文法的な概念として考えている。この理由は、この研究の目的が最終的には教育的な示唆を得ることとあり、特定の言語理論における文法の扱い方の心理的実在性を証明するといったような目的とは異なること、また、スペイン語に関する応用言語学的研究がまだ細かく精緻な段階まで行えるほど、少なくとも日本では（あるいは日本語を母国語とする者を対象としては）進んでいないため、まず傾向を大掴みにする必要があるのではないかと考えられることによる。また、「理解 (comprensión)」と「表出 (producción)」とあるが、この解釈にも限定を加え、本稿では、「音声モードでの『理解』と『表出』」のみを扱う。

さらに、「実験的手法を通して」と述べた点に関してつけ加えると、応用言語学の調査研究、特に、文法構造の習得のような心理言語学的な面を調査する場合、しばしば「実験」が行われる。この研究でも実験を行ったが、もう一步踏み込んでこの研究の性質と実験との関連を Seliger & Shohamy (1989) が提唱する「4つのパラメータ (いわば「基準」)」の枠組みに従って考えると、⁽¹⁾ この研究の性質は、より分析的、演繹的、調査研究時の状況のコントロールの度合いは高く、データは実験を通して集め、それを統計的手法で分析するという方法をとっているもの、と言える。

2. 実験

2.1. 仮説

この研究では、次の仮説に基づいて実験を行った。

- (1) 同じ文法項目を処理していても、理解と表出の間には差が見られる
- (2) 理解あるいは表出の際、文法項目間で得点に差が見られる
- (3) 理解あるいは表出の際、学習期間（ここでは大学教育において）に応じ、得点に差が見られる

結論から言うと、仮説(1)及び(2)に関しては統計的には有意であると言え、仮説(3)もどちらかといえば部分的ではあるものの、統計的には一応有意であると言える結果が得られた。以下、検証・考察していく。

2.2. 被験者及び実験手順

この研究の実験の被験者は、上智大学外国語学部イスパニア語学科の2・3・4年生（1990年度）のうち計117人である。実験と同時にアンケートにも回答してもらい、その中でスペイン語圏での滞在経験を尋ねた。そこで1年以上の滞在経験があると答えた人及び必修のスペイン語を再履修している人を除き、最終的に計106人（うち2年生21人、3年生51人、4年生34人）の実験結果に統計処理を行った。これは仮説に学習期間に関する項目が含まれているために行った措置である。

次に実験方法であるが、1990年7月、上智大学のLL教室で、あらかじめテープに録音された本稿筆者の日本語による指示及びスペイン人ネイティブスピーカー（女性）によるスペイン語の刺激文を被験者に聞いてもらった。まず、聞き取り理解テストでは、例を用いて3回ほど練習した後、資料1(A)の30個の文が読まれ、それに対し、その内容を正しく表す絵を3つの中から1つ選び出し、所定の解答用紙に記入するという方法をとった。また、表出に関しても、同様の練習の後で、資料1(B)の30個の文をテープで一つづつ流し、読まれた直後の約20秒のポーズの間に聞こえた文をそのまま繰り返してもらい、それを各ブースのテープレコーダで録音し、分析した。このように刺激文を繰り返す方法を、「レペティションタスク (repetition task)」と呼ぶが、これを用いて本当に文法構造の知識が試せるのだろうかという議論も盛んになされている。ここでは、しかし、Gallimore et al. (1981) 及び Henning (1983) で示された結果に基づき、一応問題のない程度の信頼性をもって測れるという

前提の下に実験を行った。²⁾ 各刺激文がどの文法項目を試しているのかは、資料1(A), (B)の各文のあとに略号を用いて表示した (cl: 関係節, co: 時制の一致, se: se を用いた受動態, ser: ser を用いた受動態, sb: 接続法)。各文の長さは、短期記憶の容量を越えないように、Miller (1956) の説に従い、単語1つを1つの“chunk”として考え、原則的に7±2語の範囲におさまるようにした。使用単語は Juilland and Chang-Rodriguez (1964) の語彙頻度調査で選ばれた5024語、小学館の『西和中辞典』(1990) で基本語彙とされている2000語及び被験者のうち、主に4年生がテキストとして使用したことのある Ayúcar (1985) で採用されている約2000語の共通範囲におさまる単語に限定した。

このように、いわゆる「自家製」のテストを作った場合、その信頼性 (reliability) を測らないとその結果が信頼できるものかどうか分からないが、テストの得点から統計的にその信頼性を測る方法がいくつかある (テストの採点方法については後述)。ここでは、“Kuder-Richardson 20”及び“Split-half”と呼ばれる2つの公式を用いた。それによると、Kuder-Richardson 20 では、聞き取り理解テスト0.74、繰り返しテスト0.98、Split-Half では、聞き取り理解テスト0.74、繰り返しテスト0.93という数値が得られた。信頼性の数値は、0から1の範囲で変化するもので、1に近づけば近づくほど信頼性が高くなる。また、一般に、TOEFL のように標準化されたテストではなく、「自家製」のテストの場合、0.7~0.8程度の数値になる場合が多いと言われている (Harris (1969), 17) ため、今回のテストは数値的には信頼できるものといえよう。³⁾

2.3. 結果

上記のような条件のもとで行われた実験結果は次の通りである。

まず、テストの採点方法であるが、聞き取り理解テスト・繰り返しテストともに30点満点 (= 1文法項目6点満点×5項目) で、聞き取り理解テストは正しい絵が選ばれていれば、その文について1点を与えた。繰り返しテストに関しては、資料1(B)に各文にアンダーラインで示したチェックポイントが全部出来ていればその文について1点を与え、部分的に出来ている場合には、1点をその文のチェックポイントの数で割り、それに出来たポイントの数を掛けた (例えば、チェックポイントが4つある文で、3つ出来ている場合には、 $(1 \div 4) \times 3 = 0.75$)。⁴⁾

次に、各テストの平均点であるが、表1に示した通りである。聞き取り理解テストの方が全体的に点数が高いことが分かるが、これだけでは、どの程度の差があり、その差がどの程度有意なものかは分からない。

そこで、聞き取りテストと繰り返しテストの結果をt検定で統計処理した。その結果は、表2。seを用いた受動態の3・4年生及び被験者全体を除いた各グループで1%域または5%域で有意となっているが、このことから、聞き取り理解テストと繰り返しテストの間には統計的に有意な差がある、即ち、仮説(1)が統計的には言える、ということになる。

次に、文法項目間の差についてであるが、この場合、3つ以上の要素があるため、分散分析 (Analysis of variance, ANOVA) で統計処理した。まず、聞き取り理解テストにおける文法項目間の差を見てみると、表3のように、2・3年生では5%域で、全体では1%域で、有意な差が見られた。また、繰り返しテストでも表3に示されるように、全グループで1%域で有意な差が見られた。

次に、どの項目間に差があるのかをみるために、Tukey HSD テストで統計処理してみた。その結果、まず、聞き取りテストの被験者全体でみると ser を用いた受動態と接続法の平均点の間に1%域で有意な差が見られた (平均点の差: 0.40, HSD 値 ($\alpha = .01$): 0.34)。それ以外の組み合わせでは、有意な差は観察されなかった。また、2年生と3年生に関しては、分散分析では有意差が示されているに関わらず、Tukey HSD テストで

表 1 平均点

	2年生	3年生	4年生	全体
関係節	4.76	5.35	5.09	5.15
	3.40	4.21	4.46	4.13
時制	5.05	5.20	5.18	5.16
	4.42	4.38	4.41	4.40
se	5.38	5.10	5.24	5.24
	4.80	5.21	5.08	5.03
ser	4.71	4.96	5.26	5.01
	3.68	3.96	4.53	4.09
接続法	5.33	5.37	5.50	5.41
	4.65	4.64	4.70	4.66
全体	25.24	25.98	26.26	25.92
	20.95	22.41	23.18	22.37

※ 上段：聞き取り理解テスト

下段：繰り返しテスト

※ 四捨五入の関係上、全体の平均がこの表の数値から算出した数値と合致しないことがある

表 2 聞き取り理解テストと繰り返しテスト間の t 検定

	2年生	3年生	4年生	全体
関係節	3.46**	7.58**	3.37**	8.24
時制	3.75**	6.28**	4.76**	8.69
se	2.53*	-0.79	0.93	1.10
ser	3.40**	5.49**	4.24**	7.71**
接続法	2.75*	5.51**	6.22**	8.38**
全体	4.64**	8.78**	6.17**	11.40**
d. f.	21	50	33	105

* : $p < .05$, ** : $p < .01$, 無印 : 有意差なし
(以下同様)

表 3 文法項目間の差異 (分散分析)

	2年生	3年生	4年生	全体
F 値	2.92*	2.49*	2.09	3.80**
	17.55**	29.64**	7.27**	43.20**
d. f.	4/80	4/200	4/132	4/420

※ 上段：聞き取り理解テスト

下段：繰り返しテスト

は、どの組み合わせに差異が存在するのかわけられなかった。これはおそらく何らかの理由で（例えば、2年生の被験者数が若干少ないこと等）差異が相殺されてしまっているのではないと思われる。次に、繰り返しテストでは、被験者全体でみると、ser を用いた受動態と関係節、時制の一致と関係節の組み合わせ以外の全ての組み合わせで1%もしくは5%の有意な差が見られた。次に、2年生では、se を用いた受動態と ser を用いた受動態、se を用いた受動態と関係節、ser を用いた受動態と接続法、時制の一致と関係節及び関係節と接続法の各組み合わせで1%の有意差が見られた。また、ser を用いた受動態と時制の一致の間でも5%の有意差が示された。3年生では、ser を用いた受動態と関係節、時制の一致と関係節、時制の一致と接続法の各組み合わせ以外の組み合わせで有意差が観察された。4年生では、se を用いた受動態と他4項目との組み合わせで有意差が見られた。詳しい数値は、表4～7を参照されたい。これにより、特に繰り返しテストで、仮説(2)を裏付ける結果が得られたと言える。

表 4 各地目間の差異 (Tukey HSD テスト)
(繰り返しテスト・全体)

	時制	se	ser	接続法
関係節	.266	.955**	.044	.528**
	.268	.314	.256	.362
時制		.689**	.310*	.262**
		.259	.264	.241
se			1.00**	.427**
			.344	.221
ser				.573**
				.312

※ 上段：検定値 下段：HSD 値(p<.01
の箇所には p=.01 の値を, それ以外の
箇所には p=.05 の値を乗せた) (以下
表 5～7 同様)

表 6 各項目間の差異 (Tukey HSD テスト)
(繰り返しテスト・3年生)

	時制	se	ser	接続法
関係節	.170	.999**	.252	.424**
	.350	.403	.351	.409
時制		.829**	.422*	.254
		.361	.371	.257
se			1.25**	.574**
			.503	.301
ser				.677**
				.498

表 8 テスト/文法項目間の分散分析

	テスト間(A)	学年間(B)	A × B
F 値	48.13**	2.49	0.34
d. f.	1/206	2/206	2/206

表 5 各項目間の差異 (Tukey HSD テスト)
(繰り返しテスト・2年生)

	時制	se	ser	接続法
関係節	1.02**	1.40**	.285	1.25**
	.820	.819	.642	.778
時制		.381	.737*	.227
		.558	.619	.504
se			1.12**	.153
			.783	.459
ser				.965**
				.516

表 7 各項目間の差異 (Tukey HSD テスト)
(繰り返しテスト・4年生)

	時制	se	ser	接続法
関係節	.057	.613**	.064	.239
	.330	.535	.436	.435
時制		.671**	.122	.297
		.422	.409	.327
se			.549**	.374*
			.525	.352
ser				.174
				.386

表 9 学年/文法項目間の分散分析

	学年間(A)	文法項目間(B)	A × B
F 値	1.79	2.77*	1.42
	5.86**	16.32**	1.80
d. f.	1/206	2/206	2/206

※ 上段：聞き取り理解テスト
下段：繰り返しテスト

さて、第3に、学年間での差を factorial ANOVA で検定してみた。Factor A をテスト方法、Factor B を学年として検定した結果が表8であるが、学年差は観察されなかった。そこで、Factor A を学年、Factor B を文法項目として同様の手法で検定した結果、聞き取りテストでは表9のように学年間では有意な結果は得られなかったが、同じ Factor の組み合わせで、繰り返しテストについて検定してみると、同じく表9に示されるように学年間で差が見られた。そこで、各文法項目ごとに学年間の差異が見られるものを明らかにするため、分散分析で検定した結果、表10のように関係節と ser を用いた受動態で学年間の差異が見られることが判明した。そこで、さらに Scheffé テストでどの学年間に差異があるかを検定したところ、表11のように、両項目で2年生と

表 10 各文法項目毎の学年間の差異
(分散分析)

	関係節	時制	se	ser	接続法
F 値	4.79**	0.01	1.41	3.98**	0.06

d. f. =2/103

表 11 学年間の Scheffé テスト

	3 年生	4 年生
2 年生	2.45*	3.02**
	0.93	2.66*
3 年生		0.89
		1.96

※ 上段：関係節

下段：ser を用いた受動態

4 年生の間に、また関係節では、2 年生と 3 年生の間にも有意な差が見られた。また、ここで注目すべき点は、関係節では、2 年生と 3 年生の間の数値が有意差を示しているのに対し、ser を用いた受動態では有意ではないが 3 年生と 4 年生の数値が大きくなっていることである。即ち、関係節の力は 2 年生と 3 年生の間で伸びるのに対し、ser を用いた受動態は 3 年生と 4 年生の間で伸びる傾向があるのではないかと考えられる。

3. 考察

今まで述べてきた検定結果から、仮説(1)~(3)は統計的に有意であることが示された。

これらから、どのような示唆が得られるかという点、仮説(1)に関しては、いくつかの先行研究の裏付け的な指摘が出来ると言える。まず、Flynn (1986) は実験結果から、「繰り返しテストはどちらかと言えばより直接的に文法構造の知識を試すのに対し、聞き取りテストはプラグマティックな面も含めた知識を試す」という指摘をしている。今回のこの実験でも、例えば、被験者全体の接続法の得点が se を用いた受動態の得点と聞き取りテストでは有意な差が見られないのに対し、繰り返しテストでは有意な差が見られるというような点で、聞き取りでは直接構造が分からなくても単語の意味から類推が付き得る可能性があるのに対し、繰り返しではきちんとわかっていないと繰り返さないというような考察ができることから Flynn の指摘が裏付けられるのではないかと考えられる。また、Garnham (1985, 219-222) は、心理言語学的な面から、「理解と表出では、それぞれが異なる語彙体系や統語規則を持つと言う主張もあり、また一方で、根本では同じ言語的構造を共有しながらも、そのプロセスに差があるのだという主張もある」と述べているが、差異の存在については、今回の結果から裏付けが出来ると考えられる。また、Brown, D. (1982, 27) もこの点に関し、幼児言語の研究に言及して同様の意図のことを述べている。この差異が何に起因するかということに関しては、意見の分かれるところで即断することはできないが、Krashen (1982) の“Monitor” の概念に多少改変を加え、「Monitor とは文法構造の良し悪しを決定するための働きをするもの」と考えると、表出の際には Monitor の働く度合いがより高くなり、理解の際には逆にそれより低くなると考えれば、これがこの差異に影響している一因ではないかとも考えられよう。⁶⁾

次に、仮説(2)についてであるが、繰り返しテストでは、比較のために入れた se を用いた受動態とそれ以外の文法項目で有意差が出た組み合わせが多かった。この差を、特に ser を用いた受動態との関係で考えると、

Larsen-Freeman (1976) の実験結果を裏付けるものではないかと言える。Larsen-Freeman は「形態素の習得順と input の量が相関を示す」という結論を出しているが、例えば、Real Academia Española (1989, 379; 451-452) 等でも指摘されているように、ser を用いた受動態の使用頻度は se を用いた受動態の頻度よりかなり落ちるとされる。このことは、即ち、学習者にとって、input の量が少ないということになり、これを反映して ser を用いた受動態の得点が悪くなっているとも考えられる。

仮説(3)については、前述のように部分的にしか統計的な有意差は示されなかったが、学年差が多少示され、習得順序に関しても興味深い結果が得られたのではないかと思われる。

最後に、教育の際に、ここで得られた結果がどのように利用できるかという点に関して簡単に触れておくことにする。まず、仮説(1)からは、授業の目的が、聞き取って分かればいいのかそれともその項目をきちんと表出できなくてはいけないのか、どちらの点にあるのかをはっきりさせておかななくてはならない、という指摘が出来るだろう。授業を行う際に、今の段階ではまだそこまで出来なくてもよいというような文法項目をついつい言わせるようにしてしまったり、逆に言えなければ困る項目をそのまま口頭練習させずに済ませてしまったりするのはよく有りがちなことだが、レッスンプランを立てる際にこうした点をよく考えて、学生が混乱を来さないように配慮しなくてはならないと思われる。また、仮説(2)及び(3)に関しては、教科書あるいはシラバス等を作成する場合、各文法項目の提示順を決定する際等に重要な役割を持つと言える。

以上、紙幅の都合もあり、ごく概略的に述べてきたが、当然この研究にはまだ多くの問題が含まれている。例えば、文法項目にしても5つしか検討しておらず、それもかなり荒っぽいものであり、さらに細かな調査が必要となろう。また、前述のように、繰り返しテストを表出のテストとして使うことが果たしていいのか、また聞き取りテストで使ったような多肢選択式のテストには問題はないか、さらに、音声モードでなく、文字モードに関する理解と表出についても同じような傾向が見られるのか否か、等の問題が指摘されるが、日本人でスペイン語を外国語として学ぶ学生に対してこのような実験的手法で研究した先行研究があまり存在していないことから(筆者の不勉強により発見できなかっただけでも知れないが)、まだ研究が緒についたばかりのものであるということで、問題提起としてだけでもとらえていただけるなら幸いである。

注

* 本稿は Sensui (1991) に基づき、1991年5月19日に上智大学で開催された日本ロマンス語学会第28回大会において筆者が行った口頭発表の内容、特に統計処理方法に再考を加え、修正・加筆し、文章化したものである。

(1) Seliger & Shohamy (1989) p. 32 参照。第2言語あるいは外国語の習得等のリサーチの方法には、①統合的か分析的か、②発見的なものか演繹的のものか、③調査研究時のコントロールの度合いは高いか低いか、④データ集めとデータ分析とどうするかという4つのパラメータがあると提唱している。

(2) Gallimore et al. (1978) に関しては、特に p. 390 参照。Henning (1983) は “Especially high were the imitationb rating reliabilities.” (p. 319) と述べている。pp. 327-329 も参照のこと。

(3) 本稿では信頼性については Henning (1987)、その他の統計処理については Hatch & Farhady (1982)、Hatch & Lazaraton (1991) 及び Hays (1988) に掲載されている数式に従って算出した。また、山内(1987)、清川(1990)も適宜参照した。分析に際しては、LOTUS 1-2-3 R2. 1J (Lotus Development Corporation) を使用した。

(4) 本稿では原則として、計算結果は小数点以下第3位で四捨五入し、小数点以下第2位まで表示した。

(5) この点は上智大学吉田研作助教授の御指摘により示唆を得たものである。

参考文献

- Ayúcar, Enrique R. 『基礎スペイン語』 第24版 東京：朋友出版，1985.
- Butt, John y Carmen Benjamin. *A New Reference Grammar of Modern Spanish*. London: Edward Arnold, 1988.
- Brown, Douglas H. *Principles of Language Learning and Teaching*. Second Edition. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall, 1987.
- Clark, Herbert H. & Eve V. Clark. *Psychology and Language: an Introduction to Psycholinguistics*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.
- Day, Richard, Ronald Gallimore, Roland Tharp, Kenyon Chan & Michael Connor. "Order of Difficulty of Standard English Grammatical Features among Cultural Minority Groups in the United States." *Anthropology & Education Quarterly* 9, 3 (1978): 181-195.
- Flynn, Suzanne. "Production vs. Comprehension: Differences in Underlying Competences." *Studies in Second Language Acquisition* 8 (1986): 135-164.
- Gallimore, Ronald & Ronald G. Tharp. "The Interpretation of Elicited Sentence Imitation in a Standardized Context." *Language Learning*, Vol. 31, No. 2 (1981): 369-385.
- Garnham, Alan. *Psycholinguistics: central topics*. London: Methuen, 1985.
- Gili Gaya, Samuel. *Curso superior de sintaxis española*. 15a edición (Reimpresión). Barcelona: Bibliograf, 1989.
- Harris, David P. *Testing English as a Second Language*. New York: McGraw. Hill, 1969.
- Hatch, Evelyn & Hossein Farhady. *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*. Rowley (Mass.): Newbury House, 1982.
- Hatch, Evelyn & Anne Lazaraton. *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. New York: Newbury House, 1991.
- Hays, William. *Statistics*. Fourth Edition. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1988.
- Henning, Grant. "Oral Proficiency Testing: Comparative Validities of Interview, Imitation, and Completion Methods." *Language Learning* Vol. 33, No. 3 (1983): 315-332.
- . *A Guide to Language Testing: Development, Evaluation, Research*. Cambridge (Mass.): Newbury House, 1987.
- Juilland, Alphonse & E. Chang-Rodriguez. *Frequency Dictionary of Spanish Words*. The Romance Languages and Their Structures, directed by Alphonse Juilland, First Series Sl. The Hague: Mouton, 1964.
- 清川英男. 『英語教育研究入門』. 東京：大修館書店，1990.
- Krashen, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.
- 桑名一博, 秦隆正, 鼓直, 出口厚美, 橘川慶二, 山口羔正. 『西和中辞典』. 東京：小学館，1990.
- Larsen-Freeman, Diane E. "An Explanation for the Morpheme Acquisition Order of Second Language Learners." *Language Learning*, Vol. 26, No. 1 (1976): 125-134.
- Markee, Numa. "Applied Linguistics: what's that?" *System*, Vol. 18, No. 3 (1990): 315-323.
- Miller, George A. "The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information." *The Psychological Review* 63, 2 (1956): 81-97.
- Ramirez, Arnulfo G. & Robert L. Politzer. "Comprehension and Production in English as a Second Language by Elementary School Children and Adolescents." In *Second Language Acquisition*. Ed. Evelyn Marcussen Hatch. Rowley (Mass.): Newbury House, 1978. 313-332.
- Real Academia Española. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. 12a edición. Madrid:

- Espasa-Calpe, 1989.
- Richards, Jack, John Platt & Heidi Weber. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Harlow: Longman, 1985.
- Seliger, Herbert W. & Elana Shohamy. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- Sensui, Hirotaka. "Comprensión y producción de algunos elementos gramaticales de la lengua española por los estudiantes universitarios japoneses". Tesis de máster, Universidad Sofía, 1991.
- 山内光哉. 『心理・教育のための統計法』. 東京: サイエンス社, 1987.

[資料 1]

(A) 聞き取りテスト刺激文

- Ejercicio 1 El gato está debajo de la mesa. (7)
- Ejercicio 2 Cuando la televisión no está encendida, no puedo verla. (9)
- Ejercicio 3 Mi padre no conduce el coche. (6)
- 01 La chica que está hablando con él está sentada. (9) (cl)
- 02 El caballo negro fue mordido por un perro grande. (9) (ser)
- 03 Pepito quiere que sus padres le compren una bicicleta. (9) (sb)
- 04 Seguro que María está escribiendo a máquina ahora. (8) (co)
- 05 Se necesitan al menos veinte personas para esta conferencia. (9) (se)
- 06 En Tokyo vive un amigo que pienso visitar. (8) (cl)
- 07 Los policías en ese lugar fueron atacados por los estudiantes. (10#) (ser)
- 08 Temo que Juan y María no lleguen a tiempo. (9) (sb)
- 09 Yo creía que estaba estudiando en su cuarto. (8) (co)
- 10 Por la ventana se ve fuera un hombre extraño. (9) (se)
- 11 El edificio junto al que vivimos es muy antiguo. (9) (cl)
- 12 Don Antonio fue enviado a Tokyo por su jefe de sección. (11#) (ser)
- 13 No creo que ellos puedan contestar muy bien. (8) (sb)
- 14 Mi hermano me dijo que había terminado su trabajo. (9) (co)
- 15 En esa aldea se mataron ayer dos perros. (8) (se)
- 16 El autobús que chocó contra mi coche era blanco. (9) (cl)
- 17 El ladrón fue encontrado por el policía anoche. (8) (ser)
- 18 Si fuera posible, yo iría a la luna. (8) (sb)
- 19 José creía que yo iría a París enseguida. (8) (co)
- 20 Allí se enviaron muchos hombres y las armas necesarias. (9) (se)
- 21 El hombre que viste ayer era el ladrón. (8) (cl)
- 22 Los perros débiles fueron atacados por los gatos. (8) (ser)
- 23 José me dijo que no condujera el coche. (8) (sb)
- 24 Pensé que mi gato se había comido el pez. (9) (co)
- 25 Algunos gatos ya se han metido en el jardín. (9) (se)
- 26 El chico con el que habló ella era alto. (9) (cl)
- 27 Lucía y Carmen fueron alabadas por la profesora. (8) (ser)
- 28 Si hubiera tenido más dinero, habría comprado ese coche. (9) (sb)
- 29 Carmen me dijo que iría a la playa mañana. (9) (co)
- 30 Aquí se han atropellado* a una madre y su niño. (10#) (se)

(B) 繰り返しテスト刺激文

- Ejercicio 1 Mi madre llamó a mi abuela ayer por la noche. (10 #)
Ejercicio 2 Le hizo limpiar mi cuarto a mi hermana. (8)
Ejercicio 3 Mi madre está limpiando la casa y María también. (9)
01 Aquel es el niño que vive cerca de aquí. (9) (cl)
02 El nuevo obrero fue recibido por el jefe. (8) (ser)
03 Espero que todos los estudiantes pasen el examen. (8) (sb)
04 El doctor piensa que es un caso difícil. (8) (co)
05 Estos libros se venden ahora en muchas librerías. (8) (se)
06 El es un pintor que todos admiran mucho. (8) (cl)
07 Ellos fueron invitados al teatro por la compañía. (8) (ser)
08 Siento mucho que Carmen no venga a la fiesta. (9) (sb)
09 José pensaba que el problema era muy fácil. (8) (co)
10 Esa lengua todavía se habla en ese país. (8) (se)
11 La chica con la que salgo hoy es guapísima. (9) (cl)
12 Estos libros fueron traducidos por el profesor López. (8) (ser)
13 No creo que haya ocurrido un accidente tan triste. (9) (sb)
14 Ella creía que ya se había curado completamente. (8) (co)
15 Estas islas se descubrieron antes de la guerra. (8) (se)
16 Los estudiantes que vivían lejos llegaron tarde ayer. (8) (cl)
17 La ley fue aceptada por la gente del país. (9) (ser)
18 Si yo no viviera tan lejos, te visitaría más. (9) (sb)
19 Un amigo me dijo que nos darían un examen. (9) (co)
20 Este documento se firmó en el siglo diecinueve. (8) (se)
21 La película que vi anoche era graciosa. (7) (cl)
22 El plan fue muy discutido por los estudiantes. (8) (ser)
23 Juan le dijo a Carmen que no comiera tanto. (9) (sb)
24 Carmen dijo que la película había sido muy interesante. (8) (co)
25 Esas casas se han construido en un año. (8) (se)
26 El coche en el que fuimos allí era japonés. (9) (cl)
27 Las ciudades fueron destruidas por un terremoto grande. (8) (ser)
28 Si hubieras estudiado más, tú habrías pasado el examen. (9) (sb)
29 Juan me dijo que pasaría las vacaciones en Italia. (9) (co)
30 Ese curso ya se ha terminado en Mayo. (8) (se)

注

() : 各文中の語数

* : 最頻 2,000 語の範囲を越える語

: 10語以上の文

— : チェックポイント