

研究論文

英語の時制と相の習得研究における  
方法論的諸問題

投野 由紀夫

平成元年 7 月 15 日

東京都立航空工業高等専門学校  
昭和63年度研究紀要 第26号 抜刷

# 英語の時制と相の習得研究における 方法論的諸問題

(平成元年3月30日受理)

投 野 由 紀 夫

## 1 はじめに

1987年3月に、東京学芸大学英語教育学科を中心として、文部省特定研究経費による報告書（以下羽鳥 他 1987）がまとめられた。研究テーマは英語の時制と相の定着度を、中学1年から大学2年まで cross-sectional に調査したものであった。教材配列が学習指導要領で義務化されている我が国で、この研究は、その提示順序で学んだ文法項目がどの程度定着しているか、に関する初めての大規模な研究であり、実際に経験的データを取ったものとして非常な関心を集めた。本論は、この学芸大の研究に関する方法論的諸問題の一つを再考し、検証したりサーチの結果をまとめたものである。

## 2 羽鳥 他 (1987) の意義と問題点

### 2.1. 研究方法とその結果

羽鳥 他 (1987) の目的は、日本人の英語学習者が時制（現在・過去・未来）と相（進行形・完了形）に関して、どの程度理解しているかについての客観的データを取ること（p. 5）であった。時制と相は現在の学習指導要領では以下のような順序で提示されている：

- 中学1年： 単純現在形・現在進行形
- 中学2年： 過去形・未来形・過去進行形
- 中学3年： 現在完了形
- 高校1年： 現在完了進行形・過去完了形
- 高校2年： 未来進行形・未来完了形・過去完了進行形

羽鳥 他 (1987) では、中学で出て来る6つの時制／相に関して、その後、これらの時制がどのような定着度を示すかを中学1年から大学2年までのサンプルで調査する、という大規模な研究計画で行なった。学習指導要領の提示順序に関しては、従来から疑問の声も多く、その根拠も判然としなかった。そして、実際にその順序で学んだ項目が、学習者にどの程度理解されているのか、に関するリサーチは皆無に等しかった。その意味で、この研究が持つ意義は大変大きいと言えよう。

彼等は、時制と相の理解度を測定するために、独自のテストを開発した。テストは多肢選択式で、与えられた文脈に最適の時制と相を選ぶというものだ。文脈の与え方で、2通りの方法が考案された。一つは(1)のように日本語で与えるもの（これを J-type と呼ぶ）、もう一つは英語で与えるもの（E-type）で、(2)のような形式になる（同, p.17f参照）。

### (1) J-type:

ex. 私達はきのう映画に行きました。

1. go    2. went    3. will go    4. are going

5. were going      6. have gone

(2) E-type:

ex. It was fine yesterday. It is fine today, too.

But tomorrow, it (      ).

1. rains      2. is raining      3. rained      4. was raining  
5. will rain      6. has rained

この2タイプの間が、各時制／相について4問ずつで、6種の時制／相があるから、計48問となる。すべてマークシートで処理された。

E-type と J-type の両方で context を与えた理由については、context の与え方による違いも見たい（同 p.17）とあるが、この J-type で context を与えたことが、不必要にテストを繁雑化してしまった、と言うのが、筆者の見解だ。この点については、後で詳しく扱う。

被験者は、次の表のように、膨大な数にのぼる：

	中学	高校	大学
1年	121 名	2,266 名	
2年	3,387 名	1,634 名	3,060 名
3年	3,457 名	896 名	
計	6,965 名	4,796 名	
			総計 14,817 名

これだけの数のサンプルを測定したリサーチは、英語教育の分野では皆無に近く、その意味では、大量のデータ処理を可能にした研究手法は今後の英語教育の研究に画期的な影響を及ぼすに違いない。

3年計画（1984-1987）で行なわれたリサーチは、1年目（1984）に予備調査が行なわれ、テスト項目の検討がなされ、2年目（1985）の終わり、つまり、各学年で言えばちょうど3学期に当たる時期に本調査が行なわれた。こうすることで、各学年で導入されたものが、その学年の最後にどの程度習得されたかを見ることができるわけだ。（大学生に関しては、1986年の4-6月に本調査が実施された。）解答は各学年および学力（各学校からのデータをもとに高-中-低に分けた）によって分析された。採点方法は、J-type, E-type 各4問それぞれを加算し、平均を取る、という形で行なわれた。

以上の研究方法をまとめると、以下のように整理することができる。

研究目的：英語時制と相の定着度調査

独立変数：(A) 英語の時制と相の種類（ここでは6種類）

(B) 文脈の与え方（J-typeかE-typeか）

(C) 学年

(D) 学力

従属変数：(A) のテストの結果

これら(A)～(D)の変数を1つを除いて固定することで、従属変数が決まり、これらの組み合わせで以下のような興味深い問に対するデータが提供される。

1. 文脈の与え方（日本語または英語）を変えたときの、ある時制／相の理解度は？
2. 時制／相の種類によって理解度は異なるか？

3. 学年推移によって理解度は異なるか？

4. 学力差によって理解度は異なるか？

この間をもとにして、羽鳥 他（1987）がどのような結果を得たのか、筆者なりのやり方で簡単にまとめてみよう。

(1) 文脈の与え方による違い

(7) 全般的には、低学年（JH-2, JH-3）では、英語より日本語で文脈を与えた方が、正解率が高く、高学年（SH-1以上）では、日本語、英語の差はなくなる。

(4) 現在形については、学年の推移に関係なく、日本語で文脈を与えた方が、英語よりも正解率が高い。

(9) 低学力の者ほど、日本語の文脈のほうが正解率が高い。

(5) 誤りの分析の結果、それぞれの文脈で特に誤りの多かったのは以下のものである：

J-type:	現在形	を	現在進行形	と取り違える
	過去進行形	を	現在進行形	と取り違える
E-type:	現在形	を	過去形	と取り違える
	過去形	を	現在完了形	と取り違える

(2) 時制／相の種類による理解度の違い

未来形、現在進行形、過去進行形は他の3つのものよりも、概してやさしく、次いで、過去形、現在完了形と続き、単純現在是最も定着度が低い。

(3) 学年推移による違い

(7) 中学3年から高校1年、および、高校3年から大学1年という2つの時期にテスト結果が飛躍的に良くなっている。

(4) どの時制／相の場合も、高校1年から2年にかけては、横ばい、ないし、下降気味の様子を見せている。

(4) 学力差による違い

(7) 学力差は、時制／相の種類、学年の推移を問わず、そのまま理解度の差に反映している。

(4) 高校においては、特にその学力差は顕著で、平均して、H-level が85%、M-level が60% L-level が40%の理解度、といった、はっきりした差がある。これに対して、中学、大学における差は、はるかに小さい。

(9) 難しい時制／相ほど学力差による違いがはっきり出る。

以上のような結果を踏まえて、羽鳥 他（1987）では、考察の中で、さまざまな示唆を与えているが、ここでは次の2つを挙げておく。

i) 現在の学習指導要領では、単純現在が一番始めに出て来ているが、テスト結果は、最も定着度の低い時制であった。定着度の結果に照らして、提示順序に再考の必要がある。

ii) 高校1年から2年にかけての定着度の伸びの低下は、その時期に他の多くの時制（現在完了進行形、過去完了形、過去完了進行形、未来完了形）が始めて導入されることが大きな障害と

なっていることが考えられる。この意味からも、より有効な提示順序が望まれる。

## 2.2. 問題点

羽鳥 他(1987)では、それぞれの考察の中で、さまざまな分析がなされているが、ここでは、(1) instruction の効果、(2) テスト作成上の問題、という2点に関して、羽鳥 他(1987)の触れていない点を中心に、その問題点、課題となるところを述べる。

### 2.2.1. Instruction の効果

第2言語習得の研究においては、その target language が習得される環境の要因を考慮に入れる必要がある。Pica(1983)は、acquisition contexts を(1) naturalistic, (2) instructed, (3) mixed の3つに分類しているが、米国における日本人の英語習得の研究と、日本におけるそれとを比較するのは、環境的要因が異なるため、一概には行なえない。日本のような国での第2言語習得には、instruction の影響を無視しての研究は困難である。

海外では、1970年代からの第2言語習得研究において、習得順序に関する研究が流行し、第2言語の習得順序も、基本的には母国語の習得順序と同じである、という仮説を裏付けるデータが統出した(まとめは Dulay, Burt, and Krashen (1982) 参照)。そして、彼等の結論は、classroom instruction はあまり役に立たない、というものだった。

それに対して、instruction の効果を積極的に研究する動きも出てきた。彼等の発想は、今までの研究者が、instructed acquisition と naturalistic acquisition の類似点ばかりを強調してきたが、もっと相違点に注目すれば、instruction の効果も明確になるのではないか、というところにあった。そして、具体的にその効果というものも、明らかになりつつある。日本の第2言語習得研究では、今後こうした方向性を持った、いわゆる、instructed interlanguage development の研究において世界に通用するデータを示すことが必要だし、またそれが出来る環境があると、筆者は期待している。

Instruction の影響については、さまざまな視点があるが、教授法とか、カリキュラムといった問題の水面下にある、より基本的な第2言語習得の図式は、次の図1のようにまとめられよう。

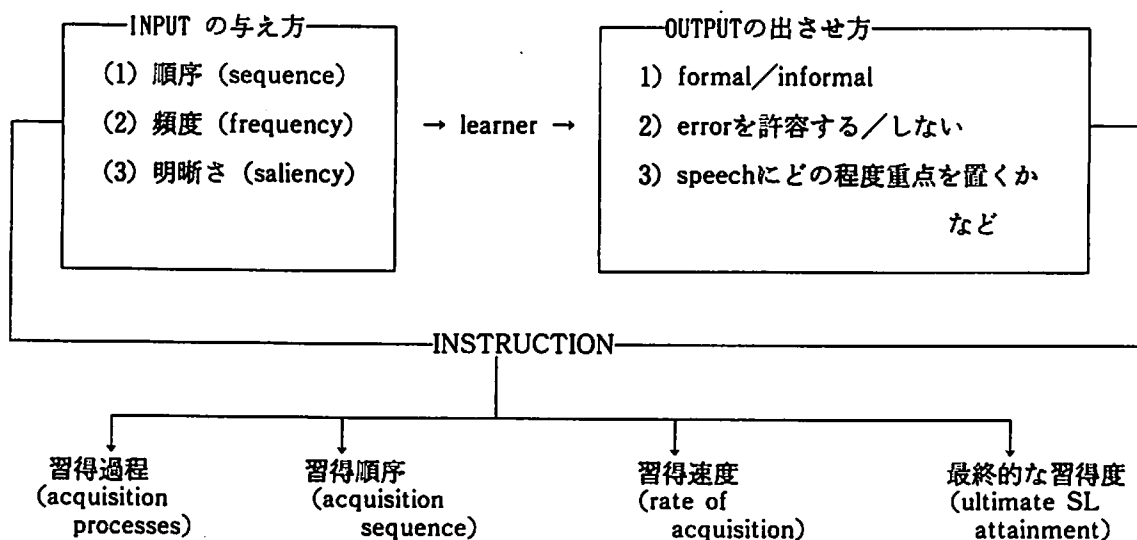


図1 Instruction の習得への影響

図1は、Long(1988)をもとに、筆者がまとめたものである。教師は、学習者への input の与え方を操作できるから、いろいろな言語材料の提示する順序、その頻度、またどのくらいそれぞれの提示を明確化するかによって生じる分かりやすさ、といった条件が、input の質をコントロールする。また、教師は学習者の output の仕方についても決めることができる。例えば、先生が説明し、生徒が練習するというような授業では、transfer や transfer of training、そして (over)-generalization などが起こりやすいと言えよう。教師が、学習者にどんどん generalization を許して、未習の表現などでも間違いを恐れずに言わせるような授業では、間違いを厳しく戒める授業とは異なった習得の様子を見せるかもしれない。Speech にどれだけ重点を置いているかによっても、習得されるものは違って来るだろう。このように、input, output の操作によって、形成される interlanguage も異なるのではないか、というのが、基本的な考え方だ。

海外の諸研究から示唆されていることをいくつか挙げておくと、まず、instruction は習得順序にはほとんど影響を及ぼさないということである。これは、Felix(1981)、Krashen(1982)、Daniel(1983)、Lightbown(1983)、Pienemann(1984) など、instruction 重視派と軽視派の両方が唱える説であり、強い支持を得ている。Krashen などは、この段階で instruction からは卒業したかったのだが、図1のような他の習得の側面、すなわち、習得の過程、速度、最終到達度などにおいて、instruction の具体的な効果が示されることによって、自分の理論における instruction の位置付けを変更せざるを得なくなる (Krashen 1985:28-31)。習得過程については、Pica(1983) などに見られるように、instruction を受けている者の場合は、既習事項の過剰適用 (overapplication) が多く、また、非文を作り出すことが少ないことが知られている。習得速度についても、instruction が効果的である、という報告がなされている。Long(1983) では、11の研究が review され、そのうちの8つの報告で、instruction を受けた学習者の習得率の方が速いことが示されている。Weslander and Stephany(1983) や Gass(1982) なども、同様に instruction が習得を速めるという研究報告をしている。最終的な習得達成度に関しては、リサーチは非常に少ないので、まだ決定的なことは言えないが、関係詞の習得を naturalistic と instructed の両面から比較調査した Pavesi(1984) が、最終的な関係詞の習得度において、instruction を受けたものの方が高い達成率を上げたことを報告している (これは、Long(1988) の review に基づく)。

さて、このような instruction の効果を念頭において、羽鳥 他 (1987) のリサーチを見てみると、報告書に書かれなかった別のいくつかの興味深い点が出てくる。第一は、その基本的な研究方法についてである。彼等の基本方針は、instruction の効果は無視する、と言うものであった。そのために、instruction の影響を最小限にするべく被験者の数を可能な限り大きなものにしたのであった。個々の教室の中で、何が行なわれてきたかは置いておいて、取りあえず全体像を見てみよう、というのがねらいだった。その意味では、十分その所期の目的は果たしていると言えるが、一つ問題となるのは、instruction の効果は無視したように見えて、実際は input の与え方のうち、提示順序 (sequence) に関しては、変数の内に内包されてしまっている、という点である。すべての学校は、学習指導要領によって、ある一定の順序で時制と相の概念を学ぶので、instruction の影響は排除したように見えても、日本の学校教育の仕組自体に、それが組み込まれているのが実情なわけである。報告の中で、研究結果に基づいて提示順序の再考に触れていたが、実際は、羽鳥 他 (1987) では、この instruction の変数に関しては、まったく考慮していないわけで、提示順序によって定着度に影響を及ぼすかどうかは、厳密には分からない。言い換えれば、提示順序を独立変数として操作して、初めて分かることなわけである。

Lightbown(1983) は、その一連の Montreal study の中で、"delayed" frequency effect ということを言っている。被験者のケベック州に住む小学6年生は、4年か5年から英語を勉強するが、授業以

外では、英語に接することはほとんどない。この小学6年生の初めの段階に、現在進行形を集中して教えると、その後、進行形は授業であまり出てこないのに、その年の間、ずっと進行形が彼等の発話の中に残ってしまい、正しい用法と同時に、過剰適用も多いというのである。ところが、後になって、単純現在や命令形といった屈折のない形が導入されると、学習者はそちらの形を好み、(実際 naturalistic acquirer は最初からこの屈折のない形を好んで用いる) -ing 形の過剰適用のみならず、正用法も減少してしまう。このことから Lightbown は、instruction は、習得の順序には影響を及ぼさないが、ただし、ある文法事項の集中的な練習によって、一時的に自然な習得の過程を遅らせることがある、ということを行っている。

羽鳥 他(1987)の報告にみられる定着度の結果は、今後、提示順序との関係でより綿密な研究が必要になってくるだろう。その際、上で述べてきたような、instruction の影響を無視しては、より実りのある結果は出てこないと思われる。単純現在が、極端に他のものより、習得度が低いのは、単にその時制の内包する難しさ以外に、教室で行なわれている現在形の指導(inputの与え方/outputの出させ方)と密接に関係しているかもしれない。あるいは、その前後に導入される時制のinput/outputの操作に影響されるかもしれない。この点を、一つの視点とて、学芸大のサーチが今後の instructed interlanguage development の研究の端緒となることを期待したい。

### 2.2.2. テスト作成上の問題

第2に、少し細かい点になるが、羽鳥 他(1987)の最も興味深い結論の一つである、「単純現在形が最も難しい」という結果に関して、いくつかの疑問点を述べ、今回それに関して仮説を立て、検証した結果を述べていくことにする。

単純現在が難しかった理由については、報告書の中でも、何点か考察されている。

- 1) 他の時制に比べて、用法が多岐にわたる (p.52)
- 2) 日本語で文脈を与える設問の場合、日本語の表現に釣られて、他の時制を選んでしまっている (p.47)
- 3) 設問に引いてあった下線部にのみ注目してしまった場合は、特に日本語の干渉が顕著だった (p.66)

まさしく、この3点において、このテストは現在形の定着度の診断に関して、妥当なものだったかを再考する余地がある。この点について、もう少し詳しく見てみよう。

まず第1の点であるが、このテストで使われた現在形の問題は以下のものであった。

J-type: [10] 私は毎月母に手紙を書いている。

- 1) write    2) wrote    3) will write    4) am writing
- 5) was writing    6) has written

[13] A: ひまな時に何をしていますか。

B: テレビを見ています。

- 1) watch    2) watched    3) will watch    4) am watching
- 5) was watching    6) have watched

[19] きまって9月になるとひどい台風が日本にやっってくる。

- 1) come    2) came    3) will come    4) are coming
- 5) were coming    6) have come

[23] 私はロシア語がわかります。

- 1) understand 2) understood 3) will understand 4) am understanding  
5) was understanding 6) have understood

E-type: [28] I have walked all the way from the station. I ( ) tired.

- 1) am 2) am being 3) was 4) was being 5) will be 6) have been

[31] A: I had an English test.

B: How did you do?

A: I ( ). Not too well.

- 1) don't know 2) am not knowing 3) didn't know 4) was not knowing  
5) will not know 6) haven't known

[38] A: How do you usually come to school?

B: I ( ).

- 1) walk 2) am walking 3) walked 4) was walking  
5) will walk 6) have walked

[42] I didn't like Japanese foods, but I ( ).

- 1) do 2) am doing 3) did 4) was doing 5) will do 6) have done

( [ ] 中の数字は問題番号を表わす)

この各問の正解率は、表1のようになった。

表1 羽鳥 他 (1987) の単純現在形の定着度の結果 (単位: %)

[J-type]	Q.	JH-2	JH-3	SH-1	SH-2	SH-3	U
	10	28.4	34.7	46.0	45.0	51.8	82.4
	13	27.1	33.9	44.9	46.7	50.3	81.3
	19	28.8	35.6	45.6	44.9	50.1	75.8
	23	67.1	71.2	81.8	80.8	81.4	92.5
	AV.	37.9	43.9	54.6	54.4	58.4	83.0
[E-type]	28	18.7	21.8	26.6	26.5	33.9	45.4
	31	29.7	30.8	36.8	40.6	43.7	49.6
	38	27.5	34.8	47.9	45.2	49.6	83.8
	42	12.0	12.4	21.4	23.9	29.7	48.1
	AV.	22.0	24.9	33.2	34.1	39.2	56.7

この表をよく見ると、J-type の問題のうち、[23]のみが正解率がずば抜けて高いことが分かる。



そして、問題文を分析してみると、[23]以外の3つは習慣的動作ないし反復的事柄を表わす現在形の用法であることが分かる。つまり、ここで用法別に見れば、現在の状態（事実）を表わすものは、1問しか取りあげておらず、その理解度は高いのに、他の3つの問題が難しい用法であるために、全体の理解度が低いかのような印象を与える結果となっている、と言えるのではないだろうか。設問の作成の時点で、このようなアンバランスを排除しておかねば、4問の合計を総合的な定着度と見る場合は、問題があると言えよう。ちなみに、報告の中で、E-typeの問題では、習慣を表わす用法は、それほど他よりも難しい結果が出ていない、という示唆があり、本質的に、用法の難易度が原因なのかどうかは即断できないが、ただ、E-typeの問題が全体的にJ-typeに比べて正解率が低いのは、特に英語で文脈を与えたからではなく、問題文自体が難易度の高いものであること（現在のことを言わせるのに、巧みにそれ以外の時制を入れている点）からくることを指摘しておこう。

次に、現在形の問題文の中で、特に日本語の表現が誤答を生じる原因となったのではないかと、いう点について見てみよう。先ほどの問題文の中で、最も多かった誤りの型は、現在形を現在進行形と取り違える、というパターンであった。[10]では21.9%、[13]では32.0%が進行形を選ぶという誤りを犯している（p.65）。これは、これらの現在形の表現が、「～ている」という形を取るからで、日本語ではこの表現を現在の習慣にも進行している動作にもどちらにも用いることが出来るので、日本人学習者には母国語の干渉となって現われる、というわけだ。そして、この点は特に下線部を見て、他の文脈を参考にしないときに顕著である、という仮説も成り立つ。ある一定の速度で、問題を解いている被験者にとって、つい下線部の日本語表現に惑わされて、「～ている」といえば進行形、とってしまった可能性は大きい。

以上見てきたように、羽鳥 他（1987）のテスト問題は、以下の点でその妥当性に疑問の余地がある。

- (7) 時制と相の各用法のうち、どれを問題として選択するか、その用法の理解度の間の重み付けはどうか、に関しての基準が十分検討されなかったこと
- (4) 日本語で文脈を与えたことで、日本語の干渉があったが、そのための操作（例えば、同じ用法において、複数の異なった日本語による文脈を与える問題を入れておくなど）をしていなかったこと
- (9) 下線部による影響があるかどうかを、事前に検討しておくべきだったこと

もし、これらの点が改善されれば、単純現在の理解度の結果はかなり異なったものとなるのではないかと、思われる。本研究では、これらの考察に基づいて、特に(4)と(9)について仮説を立て、検証してみることにした。

### 3 仮 説

次のような、仮説を以下の実験で検証した。

- (1) 日本語の文脈の与え方で、現在形の理解度を測るテスト結果に違いが生じる。
- (2) 下線部の有無で、現在形の理解度を測るテスト結果に違いが生じる。

### 4 実験方法

#### 4.1. テスト

羽鳥 他（1987）の単純現在の問題をもとにして、次のような5種類のテストを作成し、実施した。

- (1) Test A: 羽鳥 他 (1987) と同一
- (2) Test B: Test A と同一内容で、下線をなくしたもの
- (3) Test C: Test A をすべて「ですます」調に書き換えたもの
- (4) Test D: Test C と同一内容で、下線をなくしたもの
- (5) Test E: Test A をすべて「だ、(または、である)」調に書き換えたもの

これによって、(1)-(2), (3)-(4)の対比で下線部の影響が、(1)-(3)-(5)の対比で日本語表現の影響が分かるようにした。

日本語表現は、各テストで以下のようなものを用意したことになる：

(1) 私は毎月母に手紙を	—	書いている	(Test A)
		書いています	(Test C)
		書く	(Test E)
(2) テレビを	—	見ています	(Test A)
		見えています	(Test C)
		見ている	(Test E)
(3) きまって9月になるとひどい台風が	—	やって来る	(Test A)
		やって来ます	(Test C)
		やって来る	(Test E)
(4) 私はロシア語が	—	分かります	(Test A)
		分かります	(Test C)
		分かる	(Test E)

#### 4.2. 被験者

東京都立航空工業高等専門学校の1年から5年まで、556人が参加した。各テストごとの人数は以下のとおりである。

Test A: 109, Test B: 113, Test C: 116, Test D: 110, Test E: 108

#### 4.3. 実験の手順

各テストをそれぞれの授業中の最初か最後に実施した。各クラスにおいて5つのテストをやるものが大体同じ人数になるようにし、ある学年の生徒だけが特定のテストを多くやる、というような片寄りがないようにした。生徒は、用紙を配られたら説明を読み、10分以内で解答するように言われた。生徒には、問題の微妙な違いについては知らせずにやらせたが、気付くものはいなかった。

#### 4.4. 分析方法

それぞれに正解率を求め、特に各テスト間に正答（誤答）の分布の差がないかを、カイ2乗検定で検定した。

#### 5 結果と考察

表2が、各テストの結果をそれぞれの選択肢ごとにまとめたものである。全般的に言えることは、航空高専の学生の正解率はやや低いことである。表1と比べてみても、高専生1年～5年全体で全国の高校1年生レベルの正答率しかない。よって、出て来たデータはかなり低いレベルの被験者のものであることを念頭においておく必要がある。

表2だけから見ると、Test A-B, C-Dの対比で下線部の影響があるようにも見受けられる（例えば、問1のAとBの正答と進行形の誤答の動きを見ると、下線部がない方が正答が多いように見える）が、これを統計的に検定してみるとどうであろうか。その結果を示したのが、表3である。

まず、日本語の文脈の与え方で、現在形の理解度を測るテスト結果に違いが生じる、という第1の仮説について検討してみよう。表3によると、検定の結果、テスト間で、正答／誤答の選択の仕方に有意な差が出たのは、問1におけるTest AとE、Test CとE、そしてTest DとEの間のみであった。他の3つの問に関しては、日本語の表現を変えることでの影響はなかった、ということになる。再度、この問1の問題文の違いをみて見ると、下のようになる。

- Test A: 私は毎月母に手紙を書いている。  
C & D: 私は毎月母に手紙を書いています。  
E: 私は毎月母に手紙を書く。

この3つの表現は、どれも習慣を表わす現在形に書き直せる日本語であるが、Eの「書く」という表現を用いた場合は、他の場合よりも正答を多く引き出せる、ということになる。逆に、「書いている」という表現は、進行形を選ばせることになるわけだ。確かに、「毎月～している」ならば、習慣を表わす現在形を使えば当然、という意見もあろう。しかし、このようにいくつかの表現の幅があり、一方よりも他方のほうが、正答が出やすいような場合は、難しいほうを選んでおいて、やはり現在形は出来ない、という論法はいただけない。このように、日本語で文脈を与えることで、テスト結果に違いが出ることは、その日本語の種類によるが、ありえると言えよう。

表2 単純現在形の5つのテストの結果

## 【第1問】

	1	2	3	4	5	6	合計
Test A	44(40.4%)	0(0%)	3(2.8%)	38(34.9%)	5(4.6%)	19(17.4%)	109
Test B	53(47.0%)	2(1.8%)	2(1.8%)	30(26.6%)	6(5.3%)	20(17.7%)	113
Test C	41(35.4%)	2(1.7%)	0(0%)	42(36.2%)	10(8.6%)	21(18.1%)	116
Test D	41(37.3%)	0(0%)	3(2.7%)	31(28.2%)	13(11.8%)	22(20.2%)	110
Test E	57(52.8%)	5(4.6%)	7(6.5%)	13(12.0%)	3(2.8%)	23(21.3%)	108

## 【第2問】

	1	2	3	4	5	6	合計
Test A	41(37.6%)	4(3.7%)	17(15.6%)	28(25.7%)	10(9.2%)	9(8.3%)	109
Test B	50(44.3%)	7(6.2%)	11(9.7%)	23(20.4%)	12(10.6%)	10(8.8%)	113
Test C	39(33.6%)	8(6.9%)	9(7.8%)	36(31.0%)	14(12.1%)	10(8.6%)	116
Test D	46(41.8%)	8(7.3%)	12(10.9%)	20(18.2%)	11(10.0%)	13(11.8%)	110
Test E	53(49.1%)	2(1.9%)	12(11.1%)	22(20.4%)	12(11.1%)	7(6.5%)	108

【第3問】

	1	2	3	4	5	6	合計
Test A	40(36.7%)	5( 4.6%)	34(31.2%)	11(10.1%)	5( 4.6%)	14(12.8%)	109
Test B	42(37.2%)	4( 3.5%)	32(28.3%)	10( 8.8%)	3( 2.7%)	22(19.5%)	113
Test C	40(34.5%)	5( 4.3%)	34(29.3%)	15(12.9%)	10( 8.6%)	22(19.0%)	116
Test D	39(36.5%)	2( 1.8%)	26(23.6%)	11(10.0%)	7( 6.4%)	25(22.7%)	110
Test E	41(38.0%)	4( 3.7%)	26(24.1%)	10( 9.3%)	5( 4.6%)	22(20.4%)	108

【第4問】

	1	2	3	4	5	6	合計
Test A	77(70.6%)	6( 5.5%)	2( 1.8%)	11(10.1%)	2( 1.8%)	11(10.1%)	109
Test B	87(77.0%)	2( 1.8%)	2( 1.8%)	11( 9.7%)	2( 1.8%)	9( 8.0%)	113
Test C	88(75.9%)	1( 0.9%)	1( 0.9%)	16(13.8%)	2( 1.7%)	8( 6.9%)	116
Test D	82(74.5%)	1( 0.9%)	1( 0.9%)	11(10.0%)	2( 1.8%)	13(11.8%)	110
Test E	71(65.7%)	3( 2.8%)	4( 3.7%)	11(10.2%)	3( 2.8%)	16(14.8%)	108

表3 各テスト間のカイ二乗検定の結果

[問1]

	A	B	C	D	E
A	-	3.69	6.08	-	*19.73
B		-	5.69	5.75	10.85
C			-	6.04	*26.63
D				-	*20.95
E					-

[問2]

	A	B	C	D	E
A	-	3.28	4.69	4.16	3.87
B		-	4.00	0.81	2.98
C			-	5.45	8.84
D				-	5.48
E					-

[問3]

	A	B	C	D	E
A	-	2.27	2.55	5.33	2.81
B		-	3.72	2.80	0.88
C			-	2.44	2.22
D				-	1.13
E					-

[問4]

	A	B	C	D	E
A	-	2.40	4.98	3.84	2.82
B		-	1.41	1.38	4.03
C			-	1.91	7.10
D				-	3.79
E					-

他の3つについては、語尾を変えてもそれほど意味的に大きな影響を与えるようなものではないことが、有意差なし、という結果になったものと思われる。このことから、問題文を日本語で与えるならば、時制の混同をきたすような物については、事前に予備調査段階で基本的な方針を決め、テストの中にその違いを考慮した問題を入れるなり、ある一定の表現のみに統一するなり、の処置を講ずる必要があると言えそうである。

第2の仮説、すなわち下線を設けることの影響であるが、結論から言うと、下線による答えの選択への影響はないことが分かった。表2を見ると、下線がないもののほうが、多少正答を選んでいる割合が多いように思えるが、検定の結果は、どの間に関しても、Test A-B間、Test C-D間における答えの選択の仕方に有意な差はなかった。下線を付ければ、もっとそこに注意が行って、全体の文脈を見失うのではないかという、筆者の予想は当たらなかったことになる。もっとも、下線を付けたくらいで、もうそこしか見なくなるような生徒では困るので、これはかえって良かったと言わねばなるまい。

## 6 まとめ

本研究では、羽鳥 他(1987)の研究を発端として、日本における instructed interlanguage development の研究の必要性、その方法論に関してのいくつかの考察、具体的な例として、羽鳥 他(1987)の研究の再検討を試みた。それにより、テスト項目を改善することで、異なる結果が得られる可能性を示唆した。筆者自身、この学芸大の研究には個人的にお手伝いさせていただいたので、決してこの研究を批判的に見ているわけではないことをお断りしておく。むしろ、今後はどんどんこのような特徴のある研究がなされて、日本からも世界に向けて、有意義な説得力のあるデータを示していくべきである。おそらく、この学芸大のアプローチの他に、同様の研究テーマ(ここでは時制と相の定着度)を、別の視点から取り組んで、その主張の再検証をなしていくことが必要であろう。そのために考えられるのは、(1)同一方法による、研究方法の洗練、(2)cross-sectionalではなく、長期的(longitudinal)なデータの収集、あるいは、(3)具体的なinstructionとの関係を見ていくもの、などが挙げられよう。本論で行なったような、リサーチのリサーチ、検証の上の再検証を積み重ねていくことによって、よりはっきりとした研究の方向性が見えてくるものと確信し、今後の研究の活性化を期待したい。

## 参考文献

- Daniel, I. On first-year German foreign language learning: A comparison of language behavior in response to two instructional methods. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Southern California, 1983.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S.D. *Language Two* Oxford University Press, 1982.
- Felix, S.W. The effect of formal instruction on second language acquisition. *Language Learning*, 1981, 31(1), 87-112.
- Gass, S. From theory to practice. In M.Hines & W.Rutherford (Eds.), *On TESOL '81*. Washington, DC: TESOL, 1982.
- 羽鳥 他: *Acquisition of English Tense and Aspect — In the Case of Japanese Learners of English* — Tokyo Gakugei University Interlanguage Development Research Project Report No.1, Department of English, Tokyo Gakugei University, March, 1987.
- Krashen, S.D. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press, 1982.
- Krashen, S.D. *The input hypothesis*. New York: Longman, 1985.
- Lightbown, P.M. Exploring relationships between developmental and instructional sequences. In H.W.Seliger & M.H.Long (Eds.), *Classroom-oriented research on second language acquisition*.

- Rowley, MA: Newbury House, 1983.
- Long, M.H. Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly*, 1983, 17(3), 359-382.
- Long, M.H. Instructed Interlanguage Development. In L.M.Beebe (Ed.) *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. New York: Newbury House Publishers, 1988.
- Pavesi, M. Linguistic markedness, discoursal modes, and relative clause formation in a formal and an informal context. Paper presented at the IRAAL-BAAL Seminar on the Formal and Informal Contexts of Language Learning. Dublin, September 11-13, 1984.
- Pica, T. Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning*, 1983, 33(4), 465-497.
- Pienemann, M. Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 1984, 6(2), 186-214.
- Weslander, D. & Stephany, G.V. Evaluation of an English as a second language program for Southeast Asian students. *TESOL Quarterly* 1983, 17(3), 473-480.