

記述式と選択式テストにおける言語知識と運用能力の測定に関する考察(1)

—— 記述式テストを記述する試み ——

西村 よしみ

1. はじめに

本研究の最終目的は、留学生センターで行われるプレイスメントテスト(以下プレイス)の選択式テストと記述式テスト¹⁾における言語知識と運用力²⁾を比較し、測定できるような記述式テストのデータベースを開発することである。そのためには、記述式テストを測定可能となるように記述すること、つまり、記述された文の量的・質的な分析が可能となる記述方法を検討することが当面の目標となる。

我々は、日本語授業において学習者から多くの言語資料を得ている。その中の一つである客観テストは数値化され、習得過程にある学習者の形成的評価を行ったり、誤りを修正したりする資料として使用されている。しかし、作文や会話テープなどの言語資料を客観化する試みは十分だと言えない。現在、第二言語習得の研究が盛んになり、誤用分析、談話分析を通してその成果が報告されている。それらの分析を行う際、特定の項目に関しては数値化が行われている。だが、誤用のみならず正用の分析を含めた学習者の言語能力を総合的に捉える研究は報告されていない。そこで、プレイスにおける記述式テストの正用と誤用を記述した上で、選択式テストの分析を加え、学習者の言語能力を総合的に把握することにした。

しかし、ここで問題になるのは、記述された文「何を」「どのように」記述するのかということである。つまり、日本語学習者の記述能力の構成概念的定義と記述に関する手続きの規定が必要となる。従来の研究では、記述された文章の結果の分析が主であったが、本研究は文を産出する「過程」を通じて、記述された「結果」を検討しようと試みるものである。そのためには、文章産出過程のモデルを検証しながら、第二言語学習者の認知的操作を追跡する方法を採る。このことにより、誤用・非用の発生箇所をある程度特定することができ

るのではないかと考えるからだ。

多くの誤用や非用のある記述文という唯一の「実体」から記述能力という仮定的概念を規定することは、どうしても曖昧さがつきまとう。誤用・非用の曖昧さや「ゆれ」をどのように判断し、記述するかという問題は、複数の日本語話者の判定によりその妥当性を検討しなければならない。本研究において記述の手続きを検討することには、限界がつきまとうがその限界を明らかにすること自体が意味のあることだと考える。

2. 記述式テストとは

筑波大学留学生センターのプレイスは、選択式の文法、聴解、漢字・語彙テスト、記述式の漢字読み・書きテストがある。さらに、言語運用能力を測定する SPOT³⁾ を追加し、各学期のはじめに実施している。一方、「書く」「話す」という表出力の測定については、評価の信頼性、妥当性の問題、また採点の経済性という点から、プレイスの内容には組み入れていなかった。だが、選択式テストでは、漢字圏学習者が漢字語彙からの推測で日本語能力が低くてもある程度の点が取れる傾向があるということで、参考資料として記述式テストを課すことにした。このテストは、選択式テスト終了後行われ、テーマを与えて10分間で書く、産出文テストである。今までのテーマは、「親しい人を紹介する」、「忘れられない日」、「週末に何をしましたか。どうでしたか。」というものであった。

テーマの与え方により記述に差が生じる。これは、テーマについての知識量と知識の構造化が関係していると考えられている。(杉本1989) 例えば、「筑波大学について」というテーマの場合、筑波大学に関する情報や知識が構造化されている学生は、より多くの記述を行うであろう。したがって、テーマに関しては誰でも持っている知識の構造化が可能であるものを選んでいく。更に、言語能力に応じた記述が可能なものという観点から、具体性があり表現意図が数多く表出されるものを考慮してきた。人物を説明する文章の中で形容詞の習得状況、修飾関係がどのように表れているかということで、最初に「親しい人」というテーマを選んだのだが、人間関係を問うものなので心理的に負の要因が多く2回でやめた。「忘れられない日」に関しては、構想段階で時間をとりすぎ、特に初級者には、日本語力の不足で書けないという意見があった。現在、「週末に何をしましたか」を課している。

記述式テストのプレイスにおける位置づけは消極的ではあるが、データ数が600近く収集されると、日本語の習得過程の全体像が浮かんでくる。第二言語習得の研究方法としては、一般には日本語習得状況を縦断的に観察する方法がとられている。一方、プレイスのような集団テストで収集されたデータは、言語習得過程の特定時点のものであるから、その分析を通じて習得過程の習得順序、学習項目の難易、あるいは習得不可能な項目が明らかになるだろうと予測される。

3. 記述能力とは

Flower and Hayes (1981) は、第1言語使用の大学生を対象にして、発話思考法により文章産出における認知過程を調べ、図1のようなモデルを作成した。このモデルは、書き手の「課題に関する環境な知識」、「長期記憶に蓄積されている知識」、文章産出過程における「情報処理過程」の3つから構成されている。さらに、それぞれに下位過程があり、文章産出過程は、計画(planning)、変換(translating)、推敲(reviewing)に分かれる。この変換過程は、構想に従って長期記憶の中から題材を取りだし、それを文章の形に変換する過程である。書き手は課題が与えられるとその状況を認識し、実際の文章産出過程が始まる。次に、書き手の長期記憶の中に蓄積されている様々な知識を活性化し、その知識を使って言語表現に至るのである。この過程において重要な働きをするのがモニターで、産出された言語表現をチェックし、読み返しあるいは修正するという監視機構の助けを借り、行きつ戻りつを繰り返しながら文を産出していくと推定している。

Flower and Hayes のモデルは、文章産出過程を再帰的なダイナミックな動きとして捉えているため、第二言語習得の研究にもよく引用されている。しかし、このモデルは母語話者の大学院生を対象にしたプロトコル分析によって作られたもので、熟達者のモデルである。したがって、中間言語という不安定な言語体系にある日本語学習者の産出過程を検証するのには、十分とは言えないのではないだろうか。

具体的にプレイスでの学習者の文章産出過程を想定してみる。彼らの長期記憶の中には、不確定で、個人差のある中間言語が蓄積されている。「週末の行動」という課題が与えられ、10分間で書かなければという状況に追い込まれると、まず構想を立て、目標を設定する。次のステップとして、学習者の長期記

憶にある中間言語の意味、統語（文法・談話規則）、音韻体系を総動員し、あるいは心的辞書を検索しながら発話意図や概念を文構成へと変換していく。モニターは常に監視体制にあり、推敲が繰り返される。図1でみると黒い矢印で示されている間、中間言語と変換・推敲過程の間を行きつ戻りつしながら文を構成し、産出していると考えられる。この過程のどこで誤用が生じるのであろうか。Flower and Hayes のモデルではそれが明らかにされない。

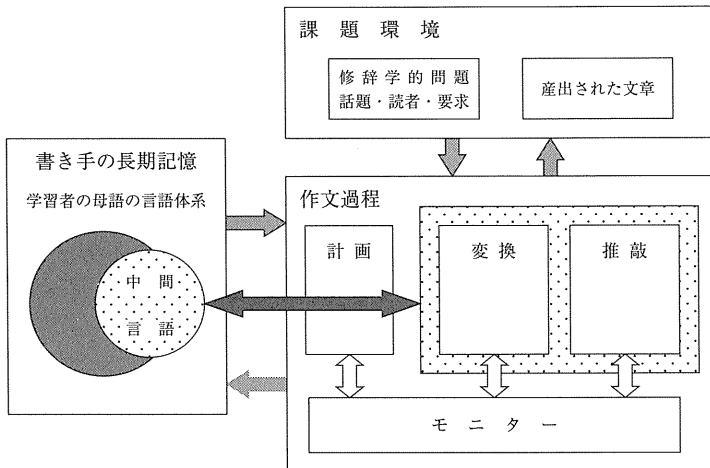


図1 文章産出過程のモデル (Flower and Hayes をもとに西村が変更)

どのように文が生成されるかということの中右 (1994) は、生成論と認知論の統合という立場に立ち、その理念的構図に関し、以下のように述べている。(3つ目は略)

(1) 人間言語の文法体系 (grammatical system) は基本的に自律的な認知領域をなすとしても、他の認知過程から完全に独立したものではない。わけでも文法体系の一部をなす意味体系 (semantic system) は概念体系 (conceptual system) と内在的関係をもつ。ただし、言語記号化できるときがりの概念だけが言語の意味体系の中に反映される。(下線は筆者)

(2) 人間言語の文法 (体系) は文を生成する仕組みである。文とは形態素・語・句・節と並ぶ言語表現のひとつであり、言語表現とは音声形式と意味内容

の両面を併せもつ記号単位である。音声と意味が二つにしてひとつの体裁を取り結んだ全体の統一体こそ言語表現という。この基本認識を踏まえ、より一般的な次元でいいなおせば、個別言語の生成文法 (generative grammar) とは、その言語の記号単位の音声と意味とをつなぐ規則的な対応関係を明示的に規定する規則の体系である。

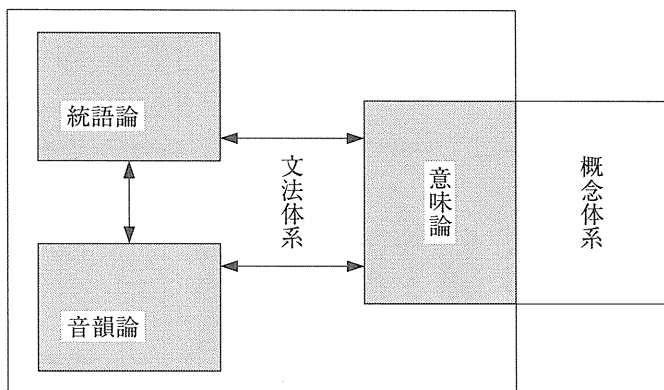


図2 生成論と認知論の基本的統合(中右1994)

中右(1994)の目的は、語彙化・文法化には個別言語の違いが反映しているが、個別言語を越えてある、自然言語に共通した意味の性質を探求することと述べている。ここで筆者が注目したいことは、①文法体系は、統語・音韻・意味体系の統一体であること。②意味体系は概念体系と内在的関連を持っていること。③語彙化・文法化には個別言語の差異が反映しており、④言語記号化できる限りの概念だけが言語の意味体系の中に反映されるという4つである。

この4点が、変換過程を経た記述文として表出されている。具体的に見ると、学習者の誤用・非用の中に学習が非常に困難な「する・なる」の概念がある。統語的には、自他動詞の区別、授受動詞、受身・使役、焦点化といわれる広い領域に関わるものなのであるが、この日本語特有概念の「する・なる」を日本語学習者の意味体系で記述することは非常に困難であると考えられる。中右の②と③に関わる問題である。このような学習者の母語と日本語の概念体系のズレによる誤用を「文法能力がないからだ」という判断ではすまないであろう。図3は、Flower and Hayesと中右の文法体系の理念を参照に作成したものである。

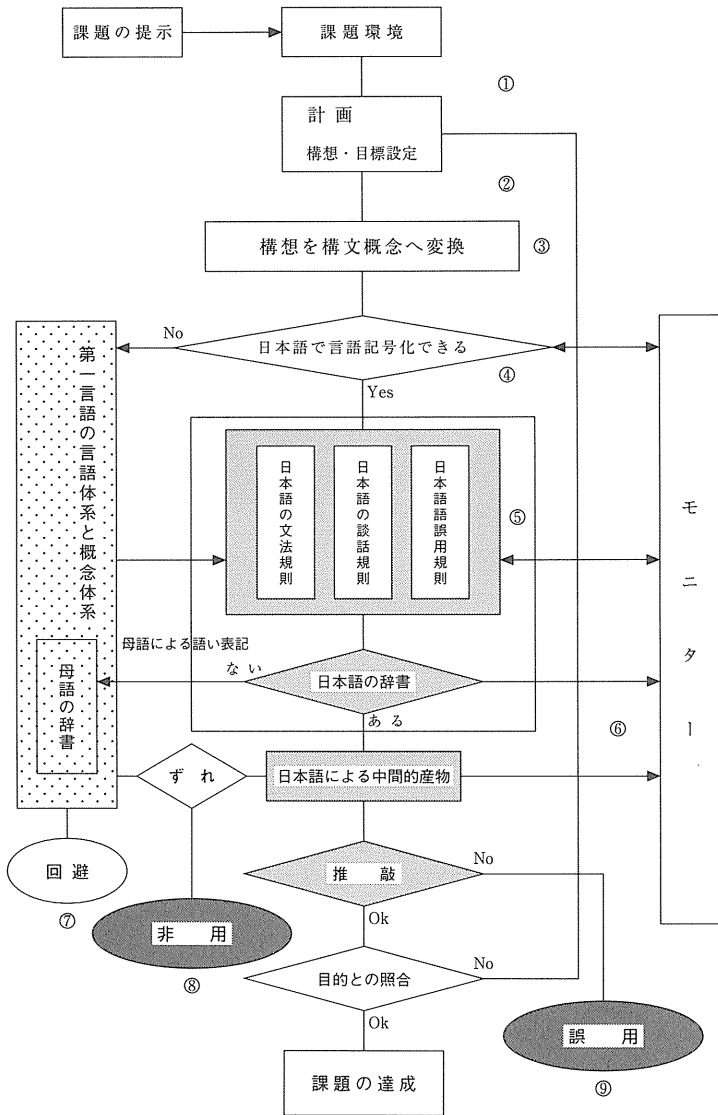


図3 第二言語習得過程での日本語文産出過程

まず、課題が提示される。限られた時間内でまとめるため計画を立て、目標を設定する。①, ②, ③で日本語の構文の概念変換が始まる。その概念が日本語で言語記号化できるものは、日本語の中間言語体系へ移行するが、言語記号化ができなかった概念は、母語の文法体系による操作で概念を構文へと変換する。だが、母語の概念操作で変換できなかったものは、回避され、記述されない。④, ⑤が日本語の中間言語体系である。ここで概念が記号化へと進む。この際、常にモニターが働いている。このモニターはメタ認知的なもので自分の認知状態を把握し、自己対話的に監視システムが作動している。この変換過程で、言語知識すなわち、文法、談話、語用規則を用い、あるいは、日本語の心的辞書を検索しながら、検証→修正という推敲も行っている。日本語の辞書にない場合は、母語による語彙の記述が行われる所でもある。次の⑥では、変換により日本語による中間的産物が産出される。日本語の概念と母語の概念がずれる時には、母語の概念の構成方法を日本語に適応することで非用文が産出される。⑦推敲を繰り返し、更に最初に設定した目標と照合しながら、再帰的に繰り返される。この推敲過程において失敗したものは、誤用文として産出される。

以上の日本語による産出過程を概観したが、記述式テストで記述し、測定する言語能力(文法・談話・語用)とは、①中間言語そのものがどの程度目標言語の体系に近づいているかという状態の程度。②アイデア、表現意図を母語から中間言語へと変換し、推敲する際に使用する言語知識の量と構造化の状態。③変換に要する時間。(10分という制限では、産出文の数がその目安となる)④日本語学習者の母語の文法体系とくに「概念が意味に内在している」部分を日本語という中間言語で正しく言語記号化できる力ということになる。

4. データベースの設計

第2言語習得の研究方法としては、一般には日本語習得状況を時系列に従って観察する方法がとられている。一方、プレイスのような集団テストで収集されたデータは、言語習得過程における特定の時点のものであるから、その分析を通じて習得過程の習得順序、学習項目の難易、あるいは習得不可能な項目が明らかになるだろうと予測される。これらの分析を可能にするデータベースを構築するためには、3章で考察したモデルを踏まえ、データベースから何を分析したいか。次に、それを可能にするためにどのように設計するかとう記述

の手続きの規定を検討する。

4.1 何を分析したいか

量的分析のため………語彙の正しさの度合い・産出された文の長さ・文の数・文節数・従属節の生起頻度・文法的正しさの度合い，非用文の数

質的分析のため………正用の種類と内容（文レベル，文節レベル）・誤用の種類と内容・特定構造の習得状況（副詞の呼応関係，談話レベル，照応）

誤用の場合は，誤りの箇所にはラベルをつけることによってカウントできるが，正用文ではラベルを何にどのように付けるか，つまり，文法的正しさの度合いを知り，正用の種類と内容を記述するために，文のどの言語単位にどのようなラベルをつけるかが問題になる。具体的にどのように記述するかを検討してみる。

正用文が単文の場合〈 〉で囲み，コーディングと対応させるため〈1正用文〉のように番号を半角で入れる。また，構文に連用修飾節，連体修飾節がある場合それが正用であれば，〈1正用の節〉，〈2正用の節〉とする。また，文節数を数えるため半角/で区切る。2行目からは，具体的な記述を行う。ラベルは，誤用ラベルと同じ物を使う。また，正用の記述を具体的に抽出するために，ラベルの後に半角!をつけ記述を行う。

1 a) 〈1先週の週末は/とても/楽しかったです/。〉

1 b) 〈1WA!NのN IA!かった TA DA〉

2 a) [1それから/，いそいで/にもつを/じゅんびして/，] [2服をきてから/バスで/東京に/向かいました/。]

2 b) [1CON!それから AD TE!じゅんびして]

[2TE!てから N!で N!に TA]

文中に誤用があっても，日本語の文として構造が正しいと判断できる場合には，以下のように記述する。〈1 [1] [2]〉のような枠で記述することにより，誤用箇所と正用の箇所を分離して抽出することができる。

3 a) 〈1まだ/，なにもする/[1ともし]が/なかったので/，〈2それを聞くと/，すぐ/

「はい，行くよ」と/私は/言いました/。〉

〈1MO!なにも N!が NEG TA REA!ので〉

〈2IND!それ CON!と AD MOD!よ QUT!と TA〉

[1SUB+PRO] =つ

4.2 誤用の記述と類型

4.3 誤用の判定

市川(1994)は、誤用の判断基準を曖昧にさせる要因として、①発話時点での発話者の意図 ②複数の誤用の共存 ③正確さの基準 ④適切さの基準をあげている。このような、曖昧さをできるだけ客観的に判断するためには、複数の判定者による誤用と正用の認定が必要となる。特に、1文として見たときには、正しいと判断しても文脈の中に入れるとどうもおかしいという例には注意が必要だろう。ここには、適切性の問題だけでなく、3章で検討した個別言語の特異性の問題も含まれていることが多いからである。具体的に考えていくと、下のような産出文をどのように判断するかの問題であろう。

例) 朝、東京にいる友達が電話をして、いっしょに箱根という観光地に行こうかとさそいました。

文法的には間違っていない。問題は「友達」が主語となっているところである。日本人なら「友達が電話をかけてきて、いっしょに箱根に行こうかと誘われました」と書くところであろう。しかし、「友達」よりの視点の問題は母語の概念構成によって生成したと判断できる。また、「箱根という観光地」これは、箱根を知らない学習者にとっては当然の表現である。このような視点の問題は、中国語(学習者の母語)に通じた人による正誤の判断に頼らなければならないところであるが、これらの誤用を収集できるデータベースの記述方法こそが重要な課題であると考ええる。

5. 正用と誤用のコーディング

産出分の記述をタイプとレベルという2段階で行うことにした。

5.15 誤用のタイプ

表層的な誤用をタイプとし、以下の7つの項目を設定した。

- ①要素が付加された誤用
- ②要素が欠落した誤用
- ③要素が代用された誤用
- ④語順による誤用
- ⑤談話レベルの誤用
- ⑥視点・焦点化に関わる誤用
- ⑦判定できない誤用

表1 誤用のタイプ

ラベルの内容	ラベル	例 文
要素が付加された誤用	ADD	・バイトがおあったあとにととも <u>つかれたのになっ</u> <u>て、へやにもどった。</u>
要素が欠落した誤用	LOS	・つくばまつり***あとでともだちのアパートに行きました。 ・つまり、未来に向かって西欧の文化に近い現代的な社会を作るべき*、それとも典型的な価値観に基づく社会を作造されればよいか***。
要素が代用された誤用	SUB	・そして、このラーメン店には、女性の中では日本人は一人しか <u>ありません。</u>
語順による誤用	ORD	・友だちと <u>いっしょにあそびにダイワズランドに行きました。</u>
談話における誤用	DIS	・ところが、日曜日にひとりで東京へ行きました。
視点の誤用	VPT	・朝、東京にいる友達が電話をして、いっしょに箱根という観光地に行こうかと <u>さそいました。</u>
主述のねじれによる誤用	TWS	友達は筑波大学が東京大学よりきれいと思いました。 一番楽しかったことは、 <u>デズニランドに行きました。</u>

5.2 正用・誤用のレベル

産出文中に [1 誤用] [2 誤用] あるいは、〈1 正用〉〈2 正用〉ようなラベルをつけ、その下に、具体的な記述を行う。

表2 正用・誤用のレベル

誤用の種類	内 容	ラベル	例 文 (下線箇所, *は脱落による誤用)
表 記		WRI	自行車, ルストラ ^ン , 食館, ナリタ国際機 ^場 , 前 ^輩 , アメリ ^カ 的映 ^画
音 韻 的		PRO	・ <u>せんばい</u> といしように買 ^い 物 ^し ました。 ・ 日 ^本 語 ^の 先 ^生 はと ^と も親 ^せ ず ^な 人 ^で す。
語 彙 的			
	動 詞	V	・ 私は研究論文を作るために、ときとき図書館で資料を探したり、ゼミナ ^の 用 ^意 を ^し たりして来 ^ま した。
	補 助 動 詞	AU	・ あちこち歩いて ^す て ^て い ^る もの ^を 持 ^っ て ^来 た ^の が私 ^の 方 ^法 だ ^っ た。 ・ 私 ^達 は、日 ^本 で ^の 生 ^活 にだ ^ん だ ^ん 慣 ^れ て ^な り ^ま した。
	慣 用 表 現	I	・ だ ^も , も ^っ と日 ^本 に ^す め ^ば す ^む ほ ^ど 好 ^ん だ ^ら し ^い 気 ^を し ^て い ^る の ^で す。
	イ 形 容 詞	IA	・ ほ ^ん ど ^う に ^楽 い ^で し ^た 。
	ナ 形 容 詞	NA	・ 友 ^達 は筑 ^波 大 ^学 が東 ^京 大 ^学 より ^き れ ^い と ^思 い ^ま し ^た 。
	判 定 詞	DA	・ 日 ^本 に ^き た ^ば か ^り か ^ら 他 ^の 留 ^学 , 日 ^本 人 ^の 学 ^生 と ^遊 ん ^だ り, 食 ^べ たり ^し て ^と も ^楽 し ^か っ ^た で ^す 。 ・ 先 ^輩 は ^き び ^し い ^人 * ^の で、こ ^の 頃 [、] 論 ^文 の ^書 く ^た め ^に , 週 ^末 に ^ど こ ^も 行 ^き ま ^せ ん ^で し ^た 。
	名 詞	N	・ 夕 ^方 ま ^で 家 ^に 帰 ^れ な ^か っ ^た の ^で , 子 ^供 と ^の 交 ^流 も ^少 な ^く な ^っ た。
	副 詞	AD	・ 上 ^野 駅 ^に い ^い よ ^よ 着 ^き ま ^し た。 ・ 土 ^曜 の ^夜 に ^は で ^か け ^な い ^こ と ^に し ^て , <u>す^なお^に寝^まし^た</u> 。
	連 体 詞	PR	・ 東 ^京 の ^あ る ^友 だ ^ち に ^会 い ^ま し ^た 。
	指 示 詞	IN	・ 私 ^は そ ^ん な ^に 私 ^の こ ^と を自 ^分 の ^こ と ^の よ ^う に考 ^え る ^チ ュー ^タ に本 ^当 に ^あ り ^が と ^う と ^い う ^言 葉 ^し か ^な か ^っ た。 ・ 友 ^達 と ^い っ ^し ょう ^に 映 ^画 を ^み ま ^し た。 <u>あ^の映^画はと^とも^楽し^いで^した</u> 。
	不 定 語		・ テレ ^ビ を ^見 な ^が ら、顔 ^を あ ^ら い ^ま し ^た 。 <u>あ^とで</u> , 朝 ^ご 飯 ^を 食 ^べ ま ^し た。
	数 詞	C	・ 部 ^屋 が ^二 つ ^あ り ^ま す。
	接 続 詞	CN	・ <u>あ^と</u> , 部 ^屋 を ^そ う ^じ し ^ま し ^た 。
	熟 語	ID	・ 今 ^度 の ^日 本 ^語 の ^テ ス ^ト が <u>気^に入^って</u> 本 ^を 開 ^き ま ^し た。
	そ の 他	OT 1	・ 私 ^は , ニュー ^ジ ー ^ラ ンド ^か ら ^来 た ^の で、あ ^ま り ^か ん ^じ が ^読 め ^ま せ ^ん 。そ ^れ で ^日 本 ^語 で ^う た ^い に ^く い ^で す。
形 態 的		MOR	・ お ^い し ^い ラ ^ー メ ^ン を ^食 べ ^る に ^行 き ^ま し ^た 。
統 語 的			

○補 語

格助詞	DP	・私は筑波大学に興味が <u>持</u> ちました。
助詞相当語	PE	・前は、さびしくなるじゃないかと心配していたが、私の考えに対しておもしろかった。

○ヴォイス

受身	PA	・外国に行ったことがないのでこのはじめて日本に <u>いる</u> の <u>にあ</u> わてられました。日本の文化は全部で外国から <u>伝</u> えたと思っ <u>た</u> 。
使役	CA	・先生の家族は、僕においしいものを招待されていま <u>し</u> た。
可能	PO	・昨日テレビで台湾の映画が <u>見</u> ました。もう、中国語が <u>聞</u> こえることは楽いでした。
自発	SP	・「こんにちは」という声が開けま <u>し</u> た。
自他	TIT	・3かい建てのビルで、所せま <u>し</u> いろいろな楽器が並んでありま <u>し</u> た。
授受	GIV	・友だちを呼んで、うちへ <u>食</u> べにきても座る場所でもないから、ずっと誘わな <u>か</u> ったのです。

○テンス・アスペクト

る形	RU	・私達は、日本での生活にだんだん慣れてな <u>り</u> ました。
た形	TA	・先週、大学院の試験をうけるのでと <u>つ</u> まつかれた。
ている形	TE	・私はいろいろな留学生を <u>知</u> ります。
否定	NE	・来てからその旅行よりたのしい <u>こ</u> とはないと思っています。 ・筑波がすきではないわけがないけれど、都会の生活が <u>も</u> つとすきなんです。

○従属節

条件節	CON	・秋の時、筑波山の景色はきれいだと言われて、今度行 <u>っ</u> てみればいいなと思ったけれども、筑波山の景色は思ったよりあまりきれいではな <u>か</u> ったです。 ・アメリカの友達といっしょに飲むと <u>時</u> と比べ <u>た</u> ら、ずっと違うと思 <u>い</u> ます。
理由節	REA	・日本人の友だちに「 <u>し</u> ゅうまつにはどこか行きたいところある」と聞かれたら、まよわずに、「ディズニーランドに行きたい」と答えてしま <u>い</u> ました。
目的節	POR	・チュータが来て私のへやに来て、私のへやに今から <u>生</u> きると必要なものをさがしに行 <u>っ</u> た。
トキ節	TIM	・私と先輩のはなしが終わる <u>あ</u> とで、新聞を読むために二階へお <u>り</u> ました。新聞を <u>読</u> んだ時、もう十時になりました。

て	型	TFR	・私たちは食べながら話しました。 <u>食べた</u> ら、 <u>宿舎へ</u> 帰りました。 ・部屋で新聞を <u>読んだ</u> から、テレビを見ました。					
逆	接	節	・まどをそうじしました。 <u>でも</u> せんたくをしました。					
並	列		・パーティーのうちにゲームをしたり、 <u>ごはん</u> をしたりして楽しかったです。 ・まず部屋で中華料理を作って、 <u>食べ</u> たり話しました。					
連	用	修飾	AP	・結婚してから特別なやりたいことはありません。				
連	体	修飾	NP	・まつりに行きました時、友だちに会いました。				
名	詞	節	KO	まだ、はじめたばかりなので、あまりうまくいかないけど、 <u>は</u> <u>たら</u> きはおもしろい。				
疑	問	節	KA	・つまり、未来に向かって西欧の文化に近い現代的な社会を作るべき*、それとも典型的な価値観に基づく社会を作造されればよいか***。				
引	用		QU	・友達から電話があった。一緒にカラオケに行く* <u>*****</u> 。				
そ	の	他	OT	・習慣が <u>ど</u> ん <u>ど</u> んなれてきました。 ・三人みんなつかれたけどいるものが得られたからいい <u>気</u> 持 <u>ち</u> があった。				
○モダリティ								
	取	り	立	て	WA	・友だちを呼んでうちへ食べに <u>き</u> ても <u>座</u> る場所でもないから、 <u>ず</u> っと誘わなかったのです。		
	認	め	方			・最も悲しいことは、キムチチゲが足におちて足が痛いのにそのキムチチゲが <u>お</u> い <u>し</u> いという思いだけが出ることだった。		
	説	明(の	だ、	わ	け	だ)	NOD	・前は、さびしくなるうじゃないかと心配していたが、私の考えに対して面白かった。
	価	値	判	断	JDG	・夏の休みの前に、先生は私たちに「日本語で文章を <u>書</u> く」といいました。		
	表	現	類	型	YOO	・一人で日本に来ている私は、もともとさびしさを感じるべきなのにこのうえない幸福をしみじみと感じております。 ・この週末はいそがしそうですね。		
	敬	語		HON	・親に平安をもうしあげました。			
	ス	タ	イ	ル	STY	・先生のおいえへ行った。		
表	現			EXP				
そ	の	他		OT2				

具体的な記述は以下のようになる。

981XXXXXX _____ 年度, 学期, 国, 性別, 番号

¥st 2 間年大学で学習 _____ 日本語学習情報

¥t 週末 _____ テーマ

¥FILE NAME

¥BEGIN

〈先週の週末は/とても/楽しかったです/。〉

〈1 WA IA! かった TA DA〉

〈1 朝/, 東京にいる友達が/ [1 *電話をして] /, いっしょに/箱根 [2 *と
いう観光地] に/行こうかと/ [3 *さそいました/。]〉

[1 VPT+GIV,,,,] = かけてきて

[2 ADD+QUT N,,,] = 0

[3 SUB+CAU,,,,] = さそわれました

〈NP TE AD QUE QUT〉

〈1 まだ/, なにもする/[1 ともり]が/なかったので/, 〈2 それを聞くと/,
すぐ/「はい, 行くよ」と/私は/言いました/。〉

〈1 MO! なにも N! が NEG TA REA! ので〉

〈2 IND! それ CON! と AD MOD! よ QUT! と TA〉

[1 SUB+PRO] = つ

[1 それから/, いそいで/にもつを/じゅんびして/,] [2 服をきてから/バス
で/東京に/向かいました/。]

[1 CON! それから AD TE! じゅんびして]

[2 TE! てから N! で N! に TA]

〈1 ひさしぶりに友達に会ったし,はこのね景色もきれいだったし,〉 〈2 [1
うれしく] たまりませんでした。〉

6. おわりに

教師の経験知による主観的な評価をどうにかして客観化できないかという素朴な問いから始まった。授業から収集され貴重な言語資料を大量に持っているのだが、それらの多くは、学習者にフィードバックされた後、共有の言語資料としては活用されずに残されているのが現状である。データベース化することにより、埋もれたままの多くの資料を活用し、教育の現場にフィードバックし

ていきたいと考えたのだが筆者の手にあまることが多い。幸いなことに、留学生センターでは、小林ら(1996, 1997)のSPOT、酒井(1995)のプレイスメントテストの実証的な研究が既に行われている。今後は、共同研究を通じて、考察を深めていきたいと考える。

また、図3のモデルは、作文の時間に学習者にインタビューをして、作成したものであるため、方法的には何も検討を行っていない。今後の大きな課題は、このモデルを検証していくことだと考えている。

[注]

- 1) 当センターのプレイスメントテストには、選択式による文法、聴解、漢字・語彙テスト、書取の漢字読み・書きテストがある。さらに、現在では言語運用能力を測定するSPOTを追加している。
- 2) ここでいう、言語知識とは、文法規則(音韻、意味、統語)、談話規則、誤用論的規則である。運用能力とは、その言語知識を使って、課題を遂行する能力を指す。
- 3) 小林典子(1996・1997)「日本語学習者に対するプレイスとしてのSPOT」文部省科学研究費補助金研究成果報告書(1)(2)で、SPOTは言語能力の測定というより、運用力を総合的に判断しうるものだと小林は述べている。
- 4) 酒井たか子(1995)「技能別日本語クラス分けのためのプレイスの開発とデータ解析」筑波大学学内プロジェクト研究成果報告書に筑波大学留学生センターでのプレイスメント・テスト各項目のデータ分析が行われている。

[文献]

- Heidi Dulay et. (1982) *language two* Oxford University Press
- Flower and Hayes(1981)A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32, 356-387
- (1986) Writing research and the writer. *American psychologist* 41-10
1106-1113
- 市川保子(1997)『日本語誤用用例小辞典』凡人社
- 市川保子(1995)「技能別クラスにおける文法シラバス・リスト作成の一試案」
『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第10号
- 内田伸子(1986)「作文の心理学」『教育学年報』第25集
- 小野経男・宮田学(1989)『誤聞心理と文法指導』大修館書店
- 川口義一(1995)「中級文型集による文型学習」『講座日本語教育』早稲田大学日本語教育センター
- ガニエ E.D. (1994)『学習指導と認知心理学』パーソナルメディア

- 御領 謙 (1987)『読むということ』東京大学出版会 認知科学選書 5
- 酒井たか子 (1995)「文の適切性判断のための一試案」
『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第10号
- 杉本 卓 (1989)「文章を書く過程」『教科理解の認知心理学』新曜社
- 寺村秀夫 (1992)「日本語における単文、複文の問題」『寺村秀夫論文集 I』くろしお出版
- 寺村秀夫 (1990)『外国人学習者の日本語誤用例集』特別推進研究「日本語の普遍性と個別性に関する理論的及び実証的研究」分担研究「外国人学習者の日本語誤用例の収集、整理及び分析」資料
- 中右 実 (1994)『認知意味論の原理』大修館書店
- 長友和彦 (1997)『児童・生徒・学生及び日本語学習者の作文能力の発達過程に関する研究』平成 8 年文部省科学研究費補助金基盤 (B) 研究成果報告書