

日本語文法習得のための構造化の一準備

市川 保子

1. はじめに

日本語教育において文法教育はその骨格をなすものであり、文法理論の日本語教育への応用は研究が積み重ねられ、その基盤は確立されつつある。しかし、従前のそれは、教える側からの教授文法項目の設定、指導の順序づけであり、必ずしも外国人学習者の習得過程にもとづいた実証的な文法教育とは言えない。外国人学習者への文法教育は、日本語の文法体系を段階的に指導していくとともに、学習者の習得過程から見て何が困難点であるかをつかみ、それを指導していくという双方向的なアプローチが必要である。

本稿は、今まであまりなされなかった学習者側からの文法習得理解に焦点をあて、学習者の文法項目の上位・下位理解、および両者の関連性の解明に、我々日本語教師の経験と勤が有効な実証的データとして生かされる方向を模索する。

クイズ・テスト（習得難易の考察1）、既習者のための事前診断テスト（習得難易の考察2）、そして、学習者・教師への調査（習得難易の考察3）を通して、文法項目習得のための難易について考える。前二者はテストの結果によって、後一者は学習者・教師へのアンケート結果を通して習得の難易を考えるものである。

2. クイズ・テストから見た習得過程（習得難易の考察1）

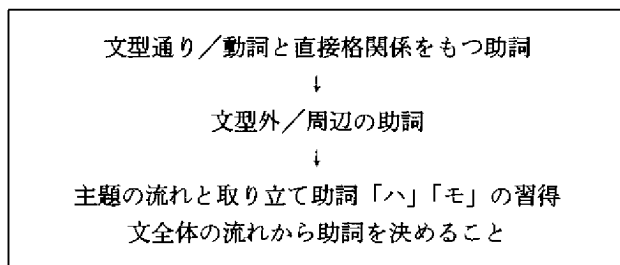
外国人学習者が日本語文法を学習するとき、比較的習得しやすい項目と習得に時間のかかる項目とが存在する。我々日本語教師は、経験的に文法習得項目の難易をつかんでいる場合が多いが、何が共通的に難易の高い（上位理解）項目であり、低い（下位理解）項目であるかは実証的に把握されていないのが現

状である。

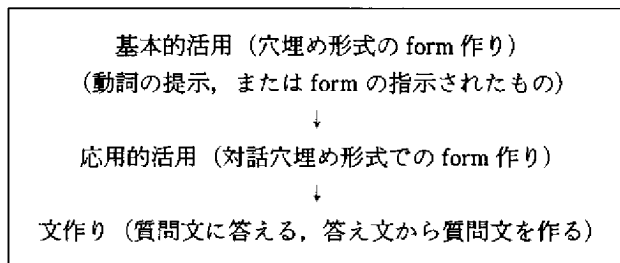
市川保子(1988)は、筑波大学留学生センター(以降センターと呼ぶ)初級日本語集中コースにおいて、1987年4月から9月の6か月間に実施されたクイズ・テストを継続的に観察・分析し、外国人学習者の文法習得の流れをつかもうとした。そして、クイズ・テストを観察・分析した結果、学習者はコト(客観的事象の描写)的なものよりはムード(話し手の心的態度を表す)的なものの習得が困難であり、特に取り立て助詞、アスペクト、ムードの助動詞、副詞の習得に時間がかかることを実証した。

当論文で明らかにされたことは、「学習者は 形レベル→一文レベル→文章レベルの順序で習得していく。」ということであった。

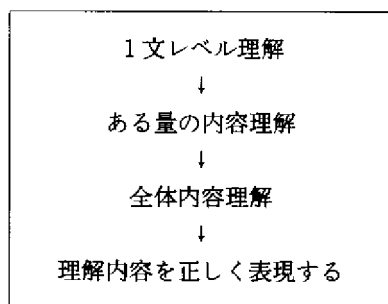
この習得の順序は、助詞について言えば、



活用、文完成について言えば、



また、読解について言えば、



であった。

クイズ・テストから見た習得の過程が、即、習得の難易と結び付くかどうかは議論のあるところであろうが、これらは次節で見る事前診断テストの結果、および4節で見る調査結果とも基本的な部分で共通する。

3. 事前診断テストとその結果（習得難易の考察2）

センターでは、年々増加する既習者の日本語力診断のためのコンピュータによる事前診断テスト作成を目指し¹⁾、その前段階として文法試行版テスト（ペーパーテスト）を作成、1992年4月～5月にかけて筑波大学および名古屋大学で実施した。

試行版テストでは、初級文法項目のうち学習上のネックとなる重要文法項目を13選び、テスト形式として、4肢選択問題・書き込み（書き換え、文作り、翻訳を含む）問題を作成した。13の文法項目は次のようである。²⁾

助詞

動詞活用（基本・応用）

～だ・形容詞活用

～ている／～ていない

比較

伝聞・様態「そうだ」

自動詞・他動詞

受身

使役

やりもらい

敬語

活用接続（後続）

複文 名詞節（の・こと）

連体修飾

副詞節（から・ので・たら・れば・と・とき等）

以下に試行版テストで得られた文法習得に関するいくつかの結果を示す。

- 1) 項目別では、敬語・やりもらい・受身・使役の正答率が極端に低く、下位者に無答・誤答が多い。
- 2) 使役に関しては、「とってください」「とらせてください」の違いが難しく、使役+やりもらい「～させていたいただきたい」は上位者しかできない。下位者は無答が多い。
- 3) 1) 2) に関しては、初級既習者集団にとって、敬語・やりもらい・受身・使役のように人間関係にかかわるもの、また、ムード・ヴォイス等は難しく、これらの問題は難易度の高い上位項目に位置すると考えられる。
- 4) 動詞活用基本（ない・た・ます・て形）は事前診断テスト問題中一番正答率が高く、比較的習得の容易な下位項目に位置すると考えられる。
- 5) 活用問題の各項目³⁾に関し、正答率の高低は次のようであった。

低 ← 正答率 → 高

動詞	た形 < て形 < ない形 < ます形 < 辞書形
	命令形 < 可能形 < 意向形 < ば形
	動詞Ⅰグループ < ⅢⅡグループ
～だ・形容詞活用	past < non-past
	negative < positive
	い adjective < な adj./Noun

動詞活用基本が正答率の幅が67～100%であったのに対し、動詞活用応用では28～89%と広がっている。正答率50%以下のものは命令形・可能形に多い。

～だ・形容詞活用に関しても正答率の幅が28～79%と広い。non-past negative（例：学生／便利じゃない・重くない）、past negative（学生／便利

じゃなかった・重くなかった)の誤答・無答が多かった。

正答率の開きの大きいことから、動詞活用応用、～だ・形容詞活用に関しては習得難易の高いものからそうでないもののあることが予想できる。

- 6) 助詞問題(書き込み)に関しては、正答率22～94%の開きがあり、格助詞に比べ、取り立て助詞の正答率が低くなっている。正答率の開きの大きいことから、動詞活用応用、～だ・形容詞同様、助詞の中にも難易の高いものからそうでないもののあることが予想される。助詞中、正答率の低いものは次の()内の問題番号2, 3, 高いものは1, 4であった。

- ・ A : あの, 田中さんですか。
- ・ B : いえ, 私(1は)山田です。
- ・ A : 田中さんはどちらでしょうか。
- ・ B : ああ, あの人(2が)田中さんですよ。
- ・ きのうち北海道(3で)大きな地震がありました。
- ・ スープ(4に)塩を入れないでください。

「は」「が」に関しては、上記2の特立の「が」の他に対比の「は」(魚(は)食べますが肉は食べない。)の正答率が23%と低く、複文主語(あなた(が)行ったら, 私も行きます。)の46%がそれに続く。

この試行版テストの結果は、さらにテストを改良、実施することで実証されていかなければならないが、コト的なもの(活用基本、格助詞等)の正答率が高く、逆に人間関係、ムードにかかわるもの(敬語・やりもらい・取り立て助詞等)の正答率が低いことは、前節で観察されたこととほぼ一致する。

4. 文法項目調査とその結果(習得難易の考察3)

4.1 調査の内容

センター作成の初級日本語教科書『SFJ』は約140の文法項目について説明がなされている。⁴⁾ そのうち構造にかかわる重要項目94について、1991～92年にかけて、学生および教師に習得難易に対するアンケートを行った。アンケートは、94項目について、習ったとき(教師に対しては教えたとき)、どのぐらいむずかしかったかを、

やさしかった……………A 少しむずかしかった……………B
 むずかしかった……………C とてもむずかしかった……………D

の4段階で記入してもらったものである。回答者の内訳は次のようである。

総計 64名

教師 13名 (筑波大学留学生センター日本語講師13名)

学習者 51名 (予備教育生1991年度春期5名, 1992年度春期18名 計23名)

(1992年度日本語・日本事情作文Ⅱ5名)

(台湾国立政治大学日本語科23名)

学習者の日本語力は日本語・日本事情留学生が日本語学習歴2～4年, 予備教育生は既習者と未習者に分かれ, 既習者は1年前後の既習歴を持つ。台湾国立政治大学(以降台湾学生と呼ぶ)の学生も約1年既習してきている。

結果の考察にあたっては, A(1点), B(2点), C(3点), D(4点)と得点化し, 各項目の平均値を求めた。

【教師と学習者全体の結果(94項目)】

	得点幅	平均値
教師	3.71～1.00	2.37
学習者全体	2.86～1.00	1.69
予備教育既習者(10名)	2.75～1.00	1.61
予備教育未習者(12名)	3.10～1.00	1.85
日本語・日本事情(5名)	3.70～1.00	2.00
台湾学生(23名)	2.70～1.00	1.56

(小数点第3位四捨五入)

得点幅は教師 3.71～1.00, 学習者 2.86～1.00 と教師のほうが広く, 高得点(C, D)をつけた項目が多い。学習者は, せいぜいC止まりで低得点化の傾向が見られる。これは次の理由によるものと考えられる。

- 1) 学習者は教えられた範囲でしかその文法項目の用法を考えておらず, その限りでやさしいと考えている。一方, 教師は, 1文法項目の多岐にわたる用法, および完全に使えるということを習得の基準にしているため, 難しいと判断する項目が多くなっている。

- 2) 学習者の一般的傾向として、教師が思うほど難しいとは思っていないということが考えられる。教師が難しいと評価したものは必ずしも学習者は難しいと考えていない。しかし、学習者が難しいと評価したものは、教師も必ず難しいと評価している。学習者の自己評価は楽観的で、教師の自己評価は悲観的とまでは言えなくても慎重であると言えよう。

アンケートの結果を日本語能力別（日本語既習度別）に見ると、総合得点は教師→既習者（既習度高）→未習者（既習度ゼロ）→既習者（既習度中）の順に低くなっている。（既習度高には日本語・日本事情留学生、既習度中には予備教育既習者および台湾学生、既習度ゼロには予備教育未習者が相当する。）

学習者の中で日本語力の一番高いと思われる日本語・日本事情学生の平均値は2.00と高く、日本語力が高くなるにつれて（その文法項目を知れば知るほど）、各文法項目を多角的にとらえねばならず、難しく感じる度合も高くなると想像できる。また、未習者にとってはすべて初めて習う項目であり、習得に際し、難しいと感じやすいと考えられる。

4. 2 調査結果の考察

調査の結果、学習者・教師それぞれが難しいと判断した項目のうち、上位30位までと、下位20位⁵⁾を示すと表1、表2のようであった。

（平均値は数値の高いほど難しいと判断していることを示す。ところどころに加えられている英語は、被験者の理解を助けるためにアンケート用紙に書き添えたものである。下線部は例文中の対象となる文法項目要素である。）

教師と学習者の各項目に対する難易の判断評価は、かなりの部分似かよがりがあり、上位30項目相互の重なりは7割に上る。このことから、教師の、学習者の習得状況に対する経験・勘はかなり信頼できるものであることがわかる。

しかし、一方で、いくつかの点で学習者と教師の判断評価が異なっている部分も存在する。従属節・アスペクト・ヴォイスに大きな違いがあらわれ、敬語・やりもらい⁶⁾では微妙なずれがあるようである。以下にいくつかの違い・ずれについて見ていこう。

1) 従属節

上位30項目比較で顕著な違いは従属節（副詞節および名詞節）の評価である。従属節は、教師がその多くを難しいと考えているのに対し、学習者はそれほど

表1 学習者難易順位上位30項目下位20項目

	平均値	項目名
1. 先生は東京へ帰られました。passive honorific	2.86	敬語受身
2. 東京へ行かせていただきたいです。	2.72	使役やりもらい
3. 田中さんを東京へ行かせます。causative	2.64	使役
4. 東京へ行けるようになります。	2.44	ようにする
5. 田中さんに東京へ行ってもらいます。	2.42	やりもらい
5. 田中さんに英語のチェックを頼られました。	2.42	受身
7. (だから) 田中さんは東京へ行くわけです。	2.38	説明のムード ⁶⁾
8. 田中さんが東京へ行ってくれました。	2.34	やりもらい
8. 東京へ行けるようになりました。	2.34	ようになる
10. 仕事をお手伝いします。humble	2.26	敬語
11. 田中さんに英語を教えてあげます。	2.22	やりもらい
12. 先生は東京へお帰りにになりました。	2.08	敬語
12. 日本語が話せるように、毎日勉強します。	2.08	従属節
14. 田中さんが東京へ行ってしまいました。	2.04	アスペクト
15. 日本語を勉強しておきます。	2.02	アスペクト
15. 田中さんは東京へ行くらしいです。	2.02	概言のムード ⁷⁾
15. 田中さんは東京へ行くはずです。	2.02	説明のムード
18. 東京へ行くことにします。	2.00	ことにする
19. 東京へ行ったところです。	1.98	アスペクト
19. 東京へ行っているところです。	1.98	アスペクト
21. 先生は東京へいらっしゃいます。	1.96	敬語
21. 東京へ行ってこまりました。reason	1.96	従属節
23. 田中さんは雨が降っているのに、東京へ行きました。	1.94	従属節
24. 東京へ行け。	1.92	命令
25. 田中さんは東京へ行きそうです。	1.92	概言のムード
25. 東京へ行くところです。	1.92	アスペクト
27. 田中さんは東京へ行きすぎます。	1.90	～すぎる
27. 東京へ行くことになりました。	1.90	ことになる
29. お金が落ちています。state	1.86	アスペクト
29. 東京へ行っても、連絡してください。	1.86	従属節
75. Dic. form ((r)u form)	1.37	活用
76. 田中さんは東京へ行くかと思えます。	1.36	～と思う
77. 東京へ行くかもしれません。	1.34	概言のムード
78. いまご飯を食べています。	1.30	アスペクト
78. 本がありませんから、買います。	1.30	従属節
80. きれいです/きれいじゃありません。	1.28	な形容詞
80. 東京へ本を買いに行きます。	1.28	～に行く
80. 雨ですが、東京へ行きます。	1.28	従属節
80. 本がないので、買います。	1.28	従属節
84. 大きいです/大きくありません	1.24	い形容詞
84. 東京へ行きたいです。	1.24	～たい
86. 東京へ行ってください。	1.22	～てください
86. 東京へ行ったことがあります。	1.22	～たことがある
88. 東京へ行って、買物しました。	1.18	従属節
89. 私は車がほしいです。	1.16	～は～ほしい
90. 東京へ行きましょう。	1.14	～ましょう
91. 私は東京が好きです。	1.12	～は～が好きだ
92. 東京へ行きませんか。	1.10	～ませんか
93. 東京へ行きます/ません/ました/ませんでした	1.02	動詞
94. 本です/本ですか/本じゃありません	1.01	名詞文

表2 教師難易順位上位30項目下位20項目

	平均値	項目名
1. 東京へ行かせていただきたいです。	3.71	使役やりもらい
2. (だから) 田中さんは東京へ行く <u>わけ</u> です。	3.50	説明のムード
3. 田中さんが東京へ行って <u>くれました</u> 。	3.43	やりもらい
4. 田中さんに東京へ行って <u>もらいます</u> 。	3.36	やりもらい
4. 東京へ行けるように <u>しました</u> 。	3.36	ようにする
6. 田中さんは東京へ行く <u>はず</u> です。	3.29	説明のムード
6. 田中さんは <u>雨が降っているのに</u> , 東京へ行きました。	3.29	従属節
8. 日本語を <u>勉強</u> しておきます。	3.21	アスペクト
8. 東京へ行けるようになり <u>ました</u> 。	3.21	ようになる
8. 東京へ行けば, 田中に <u>会</u> えます。	3.21	従属節
8. 東京へ行く <u>なら</u> , 連絡してください。	3.21	従属節
12. 仕事をお手 <u>伝</u> いします。humble	3.14	敬語
12. 田中さんを東京へ <u>行</u> かせます。causative	3.14	使役
12. 日本語が <u>話</u> せるように, 毎日勉強します。	3.14	従属節
12. 東京へ行って, <u>連絡</u> してください。	3.14	従属節
16. 田中さんに英語を <u>教</u> えてあげます。	3.07	やりもらい
16. 東京へ行く <u>と</u> , 田中さんに <u>会</u> います。	3.07	従属節
18. 先生は東京へ <u>帰</u> られました。passive honorific	3.00	敬語受身
18. 東京へ行 <u>っ</u> たとき, 田中に <u>会</u> いました。	3.00	従属節
20. 田中さんが東京へ行 <u>っ</u> てしまいました。	2.93	アスペクト
20. 東京へ行く <u>こ</u> とに <u>し</u> ます。	2.93	ことにする
20. 東京へ行く <u>こ</u> とになり <u>ま</u> した。	2.93	ことになる
20. 東京へ行 <u>っ</u> たら, カメラを <u>買</u> います。	2.93	従属節
20. 東京へ行くの(こ <u>と</u>)はおもしろい <u>で</u> す。	2.93	名詞節
20. 田中さんが東京へ行くの(こ <u>と</u>)を知 <u>っ</u> ていますか。	2.93	名詞節
26. て形	2.86	活用
26. 先生は東京へ <u>い</u> らっしゃいます。	2.86	敬語
28. 先生は東京へ <u>お</u> 帰りに <u>な</u> りました。	2.79	敬語
28. 田中さんは東京へ <u>行</u> き <u>そ</u> うです。	2.79	概言のムード
28. 東京へ行く <u>た</u> めに, 朝早く <u>起</u> きます。	2.79	従属節
73. 京都と大阪とどちらが大きい <u>で</u> すか。東京のほうが~	1.79	比較
73. 東京へ本を <u>買</u> いに <u>行</u> きます。	1.79	~に行く
73. 田中さんは東京へ <u>行</u> き <u>ず</u> ぎます。	1.79	~すぎる
76. 東京へ行 <u>っ</u> た <u>ほ</u> うが <u>い</u> いです。	1.71	ほうがいい
76. 東京へ行 <u>っ</u> たり, 本を <u>読</u> ん <u>だ</u> りします。	1.71	従属節
78. 東京へ <u>行</u> き <u>ま</u> せんか。	1.68	~ませんか
79. 東京へ <u>行</u> く <u>と</u> 言 <u>い</u> ました。	1.64	引用節
79. 田中さんは東京へ <u>行</u> く <u>と</u> 思 <u>い</u> ます。	1.64	と思う
79. 東京へ <u>行</u> く <u>こ</u> とが <u>で</u> きます。	1.64	ことができる
79. 本がない <u>で</u> , <u>買</u> います。	1.64	従属節
83. 東京へ <u>行</u> っ <u>て</u> く <u>だ</u> さい。	1.57	てください
83. 本がありません <u>か</u> ら, <u>買</u> います。	1.57	従属節
85. 私は車が <u>ほ</u> しい <u>で</u> す。	1.50	~は~がほしい
86. 東京へ <u>行</u> き <u>ま</u> しょう。	1.43	~ましよう
86. 私は東京が <u>好</u> き <u>で</u> す。	1.43	~は~が好きだ
88. 大きい <u>で</u> す/ <u>大</u> きく <u>あ</u> りませ <u>ん</u>	1.42	い形容詞
89. 東京へ <u>行</u> きます/ <u>ま</u> せん/ <u>ま</u> した/ <u>ま</u> せ <u>ん</u> でした。	1.36	動詞
89. 東京へ <u>行</u> きたい <u>で</u> す。	1.36	~たい
91. 東京へ <u>行</u> って, <u>買</u> 物 <u>し</u> ました。	1.29	従属節
91. 雨 <u>で</u> す <u>が</u> , 東京へ <u>行</u> きます。	1.29	従属節
93. きれい <u>で</u> す/ <u>き</u> れい <u>じ</u> ゃ <u>あ</u> りませ <u>ん</u> 。	1.21	な形容詞
94. 本 <u>で</u> す/ <u>本</u> で <u>す</u> か/ <u>本</u> じ <u>ゃ</u> あ <u>り</u> ませ <u>ん</u> 。	1.00	名詞文

難しいとは思っていない項目であると判断される。学習者・教師が30位までに
取り上げた従属節は、次に示すように、学習者4，教師7項目であった。

学 習 者	教 師
12位 (～ように、)	6位 (～のに)
21位 (～て(理由))	8位 (～ば)(～なら)
23位 (～のに(逆接))	12位 (～ように)(～ても)
29位 (～ても(逆接))	16位 (～と)
	18位 (～とき)
	20位 (～たら)・(の/こと)
	28位 (～ために)

従属節に対するこのような結果は示唆的である。初級日本語教育では従属節
は難しいものとして扱われ、導入時期にも慎重であるが、もっと多くのものを、
もっと早い時期に指導してよい項目として今後検討すべき項目であろう。

2) 敬 語

学習者・教師が30位までに取り上げた敬語は次のようである。

学 習 者	教 師
1位 敬語受身(帰られる)	12位 謙讓
10位 謙讓(お手伝いする)	18位 敬語受身
12位 尊敬(お帰りになる)	26位 尊敬(いらっしゃる)
21位 尊敬(いらっしゃる)	28位 尊敬(お帰りになる)

この結果は、敬語については両者とも難しいと判断しているが、学習者のほ
うがその度合が高く、難しいとする内容も両者では異なっていることを示して
いる。

教師が謙讓を一番難しいと考えているのに対し、学習者は尊敬(敬語受身)
のほうを難しいと思っている。また、学習者は「いらっしゃる」のような敬語
不規則動詞より「お～になる」のような規則に当てはめるもののほうが難しい
のはやや意外であった。「お～になる」より「いらっしゃる」のほうをよく耳

にするためかもしれない。

3) やりもらい

学習者・教師が30位までに上げたやりもらいは次のようである。

学 習 者	教 師
2位 使役やりもらい(行かせていただく)	1位 使役やりもらい
5位 ~てもらう	3位 ~てくれる
8位 ~てくれる	4位 ~てもらう
11位 ~てあげる	16位 ~てあげる

やりもらいに関しては、学習者も教師も難しい項目として位置づけているのがわかる。中でも使役やりもらいは1, 2位を占める。動作のやりもらいのうち、「~てあげる」を学習者・教師とも一番やさしいと考えているようである。

4) アスペクト

アスペクトも学習者と教師のとらえ方の異なる項目である。学習者・教師が30位までに上げたアスペクトは次のようである。

学 習 者	教 師
14位 ~てしまう	8位 ~ておく
15位 ~ておく	20位 ~てしまう
19位 ~ところだ	
29位 ~ている (状態)	

教師も「~ておく」をかなり上位に位置づけているが、学習者のほうは「~ておく」を含んだ、より多くのアスペクト表現を難しいと考えている。アスペクト・テンスに関する日本語と母語のとらえ方の違いが大きく影響していると考えられるが、この結果は日本語のアスペクトは外国人学習者にはわかりにくく、その分ていねいに教えなければならないことを示唆していると言えよう。

5) ヴォイス

ヴォイスも学習者にとって難しい項目と考えられる。敬語受身・使役やりも

らい・使役・受身がそれぞれ、1, 2, 3, 5位と非常に高い順位を占めているところから考えると、ヴォイスそのもの、また、ヴォイスと他の要素の組み合わせた項目が特に難しいようである。教師もヴォイスを難しい項目に位置づけているが、学習者よりかなり評価順位が低い。

学 習 者	教 師
1位 敬語受身(帰られる)	1位 使役やりもらい
2位 使役やりもらい	12位 使役
3位 使役	18位 敬語受身
5位 受身	

以上、上位30位の中で学習者と教師の判断評価の異なる5項目について見てきた。次に全94項目中、同一文法項目において、両者の順位が10位以上違う項目を取り出し考察する。順位差を10位としたが、これは、10位以上離れていれば、学習者と教師の判断評価が有意差をもって、異なっていると言えるだろうと考えるからである。

学習者のほうが教師より10位以上やさしいと判断した項目は次のようである。

【学習者のほうが教師よりやさしいと判断した項目】

学習者 順位		教師 順位	差
23.	田中さんは雨が降っている <u>のに</u> 、東京へ行きました。	従属節	6. 17
29.	東京へ行っても、連絡してください。	従属節	12. 17
33.	東京へ行く <u>なら</u> 、連絡してください。	従属節	8. 25
34.	東京へ行けば、田中に会えます。	従属節	8. 26
36.	田中さんが東京へ行く <u>の(こと)</u> を知っていますか。	名詞節	20. 16
39.	東京へ行く <u>の(こと)</u> はおもしろいです。	名詞節	20. 19
43.	東京へ行ったら、カメラを買います。	従属節	20. 23
43.	東京へ行ってきます。	アスペクト	31. 12
46.	東京へ行く <u>と</u> 、田中さんに会います。	従属節	16. 30
46.	東京へ行く <u>ために</u> 、朝早く起きます。	従属節	28. 18
52.	<u>いつ</u> 東京へ行くかわかりません。	引用節	31. 21

52. 田中さんに東京へ行ってほしいです。	～てほしい	37.	15
56. あした東京へ行って <u>みます</u> 。	ムード	41.	15
56. 東京へ行くか <u>どうか</u> わかりません。	引用節	43.	13
61. 東京へ行か <u>なければ</u> なりません。	なければ ならない	50.	11
63. 東京へ行った <u>とき</u> 、田中に会いました。	従属節	18.	45
63. て形	活用	26.	37
63. 東京へ行か <u>なくても</u> いいです。	なくてもいい	50.	13
68. ない形	活用	53.	15
71. 大きい／大きくない／大きかった／大きく <u>な</u> かった	活用	54.	17
77. 東京へ行くか <u>もしれ</u> ません。	概言のムード	60.	17
86. 東京へ行った <u>こと</u> があります。	たことがある	62.	24
92. 東京へ行き <u>ませ</u> んか。	～ませんか	78.	14

名詞節、引用節を含めると10項目まで従属節が占める。46位「と」63位「とき」では学習者と教師のやさしさに対する差が、それぞれ30, 45位も違う。先に見たように、教師がいかに従属節を難しいと考え、学習者はそれほどでもないと考えているかがわかる。

活用に関しても、教師は「て形」を難しいと考えているが、学習者はそれほどでもない。教師は「て形」が完全にできる状態を基準に置き、学習者は一応できればそれでわかったととらえているのかもしれない。「ない形」は「て形」ほどの差は見られないが、教師が思うほどには学習者は難しいと思っていないようである。

次に、全項目中、学習者のほうが教師より10位以上の差をもって難しいと判断した項目を示す。

【学習者のほうが教師より難しいと判断した項目】

学習者 順位		教師 順位	差
1.	先生は東京へ <u>帰</u> られました。passive honorific	敬語受身	18. 17
5.	田中さんに英語の <u>チェック</u> を頼まれました。	受身	31. 26
12.	先生は東京へ <u>お帰</u> りになりました。	敬語	28. 16
15.	田中さんは東京へ行く <u>ら</u> しいです。	概言のムード	37. 22
19.	東京へ行った <u>と</u> ころです。	アスペクト	31. 12

19. 東京へ <u>行っている</u> ところです。	アспект	69.	50
24. 東京へ <u>行け</u> 。imperative	命令	62.	38
27. 田中さんは東京へ <u>行きすぎ</u> ます。	～すぎる	73.	46
31. 東京は <u>車</u> が多い。	～は～が	43.	12
31. 私は一人で東京へ <u>行け</u> ます。potential	可能態	54.	23
34. 東京へ行く <u>ん</u> です。	ムード	50.	16
39. 東京へ <u>行こう</u> 。	意向	54.	15
45. 東京へ <u>行ってから</u> 、買います。	従属節	66.	21
46. 東京へ行く <u>こと</u> ができます。	ことができる	79.	33
59. 東京へ <u>行った</u> り、本を <u>読ん</u> だりします。	従属節	76.	17
63. 東京へ行くと言いました。	引用節	79.	16
71. 大きいです／大きくありません	い形容詞	88.	17
80. きれいです／きれいじゃありません	な形容詞	93.	13
80. 雨ですが、東京へ <u>行き</u> ます。	従属節	91.	11

学習者が難しいと判断した項目のうち教師と30位以上差があるのは次の4つであった。

19. 東京へ <u>行っている</u> ところです。	アспект	69.	50
27. 田中さんは東京へ <u>行きすぎ</u> ます。	～すぎる	73.	46
24. 東京へ <u>行け</u> 。imperative	命令	62.	38
46. 東京へ行く <u>こと</u> ができます。	ことができる	79.	33

19位の「～ているところだ」および27位の「～すぎる」について言えば、例文がそれぞれ、もし、「ご飯を食べているところです」「田中さんはお酒を飲みすぎました」のように、もっと具体的な文であれば学習者にはもっとわかりやすかったかもしれない。

しかし、それを考慮に入れても差の違いは大きく、これらは教師が学習者の困難点を把握できていない項目であると言うことができよう。

教師が比較的やさしいととらえ、学習者が教師ほどにはやさしいととらえていない理由の一つは、これらの文が実際にどう使うか（使われているか）が外国人学習者には見えにくく、どう使えばいいかが今一つわからないということが言える。「東京へ行っているところだ」と「東京へ行っている」、「行きすぎ

る」と「よく行く」、「行くことができる」と「行ける」の使い分け、命令形の使い方などがネイティブスピーカーのように直感的にとらえられないという難しさが、この学習者と教師の差となって表れたものであろう。

5. まとめと課題

以上、クイズ・テスト、既習者のための事前診断テスト、そして学習者・教師へのアンケート結果によって文法習得の過程、および文法項目の習得難易を見てきた。

1で述べたように前二者はテスト結果によって、後二者は学習者と教師の判断評価にもとづくものである。習得難易からみた三者の結果には共通点が見られ、学習者にとって習得困難なもの、また困難と考えているものはコト的なものよりムード的なものであり、「敬語・やりもらい・アспект・ヴォイス・概言のムード・説明のムード」に多く見られることがわかった。これらがなぜ難しいかの要因はいろいろ考えられ、要因は単独で、また、複合されて、そして複合されればされるほど習得を困難にしていると考えられる。

以下に今までの考察から出てきた習得の難易を決める要因のいくつかを列挙してみる。() に当該例を示す。

- 1) 人間関係のからむものほど難しい。(敬語、授受)
- 2) コト的なもの(事柄、事実など)よりムード的なもののほうが難しい。
(格助詞より取り立て助詞、終助詞のほうが難しい。)
- 3) その表現(文法項目)を使わなくても通じる(つまり実質的な意味の弱い)ものほど身につけにくい。(～ておく、～てくる、～てくれる等)
- 4) 有標のものは無標のものより難しい。
(肯定より否定のほうが、non-past より past のほうが難しい。)
- 5) 時間的推移のあるものはとらえやすい。
- 6) その項目の使用される状況がとらえやすいほうがやさしい。
(進行を表す「～ている」のほうが、状態を表す「～ている」よりとらえやすい。)
- 7) 条件(考えなければならないところ、制約)が多ければ多いほど、その項目は難しくなる。(複文は単文より、wh 疑問文への答えは yes/no 疑問文への答えより難しい。)

- 8) 一文レベルで(文脈がなくて)意味のわかるものはやさしい。
(「僕は田中だ」のほうが、「僕はうなぎだ」よりやさしい。)
- 9) その文法項目の持つ意味が、一義的なものより多義的なもののほうが難しい。
- 10) ある文法項目においてその持つ中心的用法のほうが周辺の用法よりとらえやすい。(格助詞「で」は場所「で」→手段「で」→範囲「で」と行くほど難しい。)
- 11) 活用変化の簡単なものほどやさしい。
- 12) 他語(たとえば学習者の母語)との置きかえが1対1で対応できるもののほうがやさしい。
- 13) 母語に同様の概念のないものは難しい。

本稿は、日本語学習者が文法を習得しようとするとき、習得しにくい文法項目は何か、何が習得上の上位・下位理解項目であるかをクイズ・テスト、事前診断テスト、調査を通して把握しようとした。

しかし、学習者の文法項目の上位・下位理解の解明、習得の難易をつかむためには、より多くの実証的データが必要である。

テストを繰り返し実施し、その結果を分析し、また、解答状況(誤って使われた語彙、文要素等)によって学習者の誤答をモデル化する必要があらう。母語別の習得難易の分析も必要と考えられる。

調査結果から、我々日本語教師の経験と勘がかなりの部分学習者と重なることがわかった。学習者による文法項目の習得過程の解明には、教師の経験・勘も重要な要素として、さらに実証化される方向を目指していきたいと考えている。

(注)

- 1) センターではコンピュータによる事前診断テスト開発のため、事前診断テスト班(市川保子・加納千恵子・酒井たか子・小林典子・山元啓史・フォード順子)を設け、研究・開発を行っている。本節はその研究の中で得られたものである。
- 2) これらの13項目以外にも重要でありながら抜けているものがあり、項目選定に関しては現在見直しを行っている。
- 3) 日本語教育ではこのような用語を使っているが、下にそれぞれの例を示す。なお、動詞Ⅰグループは五段活用動詞、Ⅱグループは上一段活用動詞、Ⅲグループはサ変・カ変動詞にあたる。

動詞

た形<て形<ない形<ます形<辞書形
 (書いた<書いて<書かない<書きます<書く)
 命令形<可能形<意向形<ば形
 (書け<書ける<書こう<書けば)

～だ・形容詞活用

past < non-past
 (重かった/便利だった<重い/便利だ)
 negative < positive
 (重くない/便利じゃない<重い/便利だ)
 (重くなかった/便利じゃなかった<重かった/便利だった)
 い adjective < な adj./Noun+だ
 (重い/新しい<便利だ/学生だ)

- 4) 『Situational Functional Japanese』は初級文法項目をカバーしているが、そこで文法説明されている項目は約140である。
- 5) 学習者・教師の項目数を合わせるために、下位は、表1では75位、表2では73位より示す。
- 6) 「やりもらい」の動詞には「あげる・もらう・くれる・やる・いただく」等があり、日本語教育ではものの授受、および「書いてもらう」などの動作の授受を指導している。
- 7) 本稿では文法項目ムードの分類名は参考文献1に従っている。

(参考文献)

1. 寺村秀夫 (1984) 『日本語のシンタクスと意味Ⅱ』くろしお出版
2. 市川保子 (1988) 「クイズ・テストにおける習得状況の流れ-文法教育への一考察-」『日本語教育』64号、日本語教育学会
3. 市川保子・小川多恵子 「既習力診断テストのための文法マップの一試案」『日本語教育論集』7号、筑波大学留学生センター
4. 市川保子・山元啓史 (1992) 「コンピュータによる既習者のための事前診断テスト」『日本語教育』78号、日本語教育学会

本稿は平成4年度学内プロジェクト助成研究(B)「日本語文法習得のための上位・下位理解項目構造化の実証的研究」による成果の一部である。