

既習力診断テストのための文法マップの一試案

市川保子 小川多恵子

要 旨

日本語学習者の中に既習者の数が増えてきている。筑波大学留学生センター予備教育課程ではインタビューや簡単なクラス分けテストによって既習者の日本語力を測り、既習者のためのクラスを設けている。しかし、これらの方法では、学習者が具体的に何を既習し、何を既習していないか、何をどの程度知り、何を知らないかを正確につかむことはできない。学習者の日本での日本語教育期間が短期であることを考えると、その期間にいかにも効率のよい日本語教育が与えられるかが重要な課題となってくる。

本稿では、そのための一つの方法として既習力診断テストを提案する。学習者の既習状況を、的確に、短時間で把握し、日本語教育をより効果的に行うための診断テスト作成の一ステップとして、文法診断テストに的を絞り、そのための文法マップの一試案を提出する。

〔キーワード〕 診断テスト、既習力、文法マップ、上位理解、下位理解

1. はじめに（なぜ既習力診断テストが必要か）

6か月の予備教育課程に参加する留学生の中に、何らかの形で母国で日本語を学習してくるものが増えている。筑波大学留学生センター（以後センターと呼ぶ）平成3年度春期コース（A91S）28名のうち約半数が既習者であった。A91Sにおける既習者の内訳は次のようであった。

既習歴	人数	国籍
2年以上	3	ドイツ・タイ・アルゼンチン（日系）
2年～1年	1	チリ（日系）
1年～半年	4	インドネシア・ベトナム
半年～3か月	6	タイ・ミャンマー・アメリカ・イラン・メキシコ・インドネシア

彼らの学習形態は、インドネシア留学生のように政府ベースで6か月の集中日本語教育を受けてくる者、独習者、大学の日本語科で学んだ者、夜間の私立の日本語学校で学んだ者など様々である。また、1週間の学習時間数も毎日4時間、1週20時間の集中学習を受けてきた者から、1週1～2時間勉強してきた者まで多岐にわたる。センターではインタビューや簡単な判別テスト、さらには

教科書を読ませるなどをして、学生の大まかな日本語力をつかみ、既習者のためのクラスを1～2設けているが、既習クラスに配属された学生の日本語力はばらばらで、具体的には彼らが何を知り、何を知らないかを正確に把握できないまま授業に入っているのが実状である。我々教師は、コースの半ば、ときには後半になって学習者の既習状況の全体像をつかむことも多く、教師・学習者双方にとって指導・学習上、および時間的ロスが起こる。

学習者の既習状況を、的確に短時間で把握し、どこに学習者の問題点（穴）があるかをあらかじめ知ることができれば、当該学習者に何を教え、何を教えなくていいかを手早く把握でき、学習者のニーズに合った教材・授業が準備できる。そのための既習力診断テスト（以後診断テストと呼ぶ）の研究および開発が急がれる。

本稿は、学生の既習状況を測るための診断テスト開発の一試案である。診断テスト作成の土台となるべき文法マップを提出し、複文を例にとり、診断テストの一試案としたい（診断テストは最終的にはコンピュータにのせることを目指している）。

2. インタビュー法について

先に述べたように、センターでは、授業開始時に既習者に対しインタビューや簡単な判別テスト、教科書を読ませるなどして、既習者クラスに入れるかどうか、既習者クラスにはどの教材を使うかを定める。次の日から授業を始めねばならないなどの時間的制約があるため、これらのチェックにはあまり時間はかけられないが、教師は短時間の診断でかなりのことをつかんでいるようである。

既習者の日本語力が高い場合は、教師は漢語を使って語彙を高度化する、話すスピードをあげる、「～ますか」でなく「～んですか」や否定疑問を用いる、連体修飾や従属句を用いて文を複雑にする、「どうして」「どんなふうに」などを用いて学生に自分の意見を言わせるように仕向けるなどの方法で診断を行っている。

インタビュー法によって学生の使用教科書、学習期間、時間数、学習形態等の客観的材料をうることができる。また、インタビューでの質問の内容、学生の答え方を通して、教師は経験的判断でかなり正確に学生の日本語力を把握している。文法的な正しさだけでなく、答の返ってくる速度、流暢さから、表面的および潜在的な日本語力を予測する。また、学生の答え方に応じて、臨機応変に質問文をレベルアップさせたり、ダウンさせたりできる。教師の頭の中には、日本語力の各分野（文法、語彙、発音など）での難易順がある程度できており、Aがわかるのであるから（当然）Bは質問しなくてもわかっているはずだ、また、BがわからないのだからAもわからないだろうという予測図ができてい。そして、その判断はかなりの部分で正しい。

もちろん、インタビューや簡単なクイズでは、表面的で、アトランダムにしか日本語力をつかめず、学生の、正確で、細かい、既習力をつかめない。少なくとも学生の日本語力・既習力のマップを作り、カルテ作りに役立てるには不十分である。しかし、教師のインタビュー法で発揮される経験的な勘を診断テストに生かすことはできないか。本稿ではその可能性も探してみたいと思う。

3. 診断テスト作成上の問題点

診断テスト作成を目指すにあたって考えなければならないことは、

- 1) 診断テストで何を測るか
- 2) どのように測るか

の2点に絞られる。診断テストで何を測るかについては、理想的にはすべての項目について、「その項目を知っているか、知らないか」、「どの程度知っているか」、そして「その項目をどの程度運用できるか」を測ることである。しかし、その範囲となると、語彙、文法等の言語能力のみを測るのでよいのか、言語運用力も測るべきか、話す・聞く・書く・読む4技能に分けて測るのか、4技能をすべて測るべきかという問題とも関連してくる。

診断テストの範囲を言語能力、仮に文法のみに限ったとしても、なお範囲は広い。学習者が何を習い、何を習ってこなかったかを文法項目全部にわたってチェックすることは膨大な仕事である。果たして文法項目全部が拾えるのか。それ以前の問題として、文法項目の全てとは何か、文法項目はこれだけだという範囲を設定することができるのか。

仮にこれだけの項目をチェックすれば既習力がわかるという範囲が設定されたとして、次の問題は、その項目をどの程度身につけているかのチェックである。これも、「形がわかる、構造がわかる、聞いて判断できる、質問に答えられる・・・」などの段階があり、これらの段階に応じた診断ネットワークを作ることが必要である。ここでも、言語能力のみを測るのでよいのか、言語運用力にまで範囲を広げるのかという問題が起こってくる。

3. 1 診断テストで何を測るか（なぜ文法診断テストか）

センター予備教育課程での既習者は、母国で文法を中心に学んできた者が過半数を占める。母国での学習では、日本のように日本語という自然の環境に包まれては学習されなかったであろうと想像される。

A91Sでは、学生の母国での使用教科書は次のようであった。

- 【Japanese for Today】（学研）
- 【日本語の基礎】（海外技術者研修協会）
- 【日本語の初歩】（国際交流基金）
- 【Introduction to Modern Japanese】（Japan Times）

他にもベルリン大学の教科書、タイ語テキストで習ってきた者もいるが、言語能力（文法）中心に学習してきており、言語運用力（談話レベル・伝達能力）は低い段階にあると言える。現状では、

音声、流暢さ、状況にふさわしい言葉遣い（社会言語学的要因）などは、日本語に包まれた環境の中でなされるべき学習課題と考えるのが妥当と言える。

Higgs and Clifford (1982) は、「外国語学習者の学力が段階的に向上した場合、言語の構成要素のひとつひとつが各段階で必ずしも同じ重みで機能してはいないのではないか」との判断に立ち、次のような仮説を提示している¹⁾。

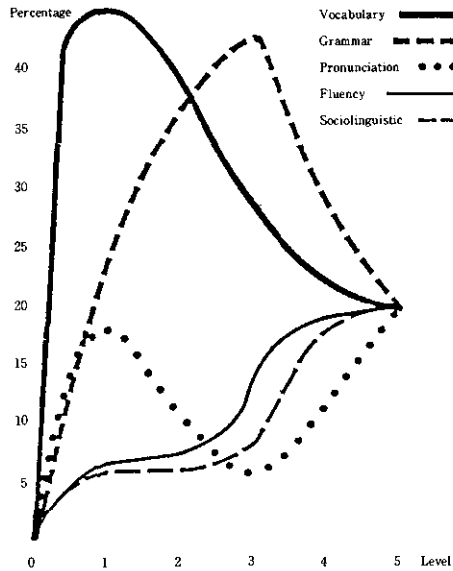


図1 変動型学力構造 [Higgs and Clifford, 1982 : 69]

彼らは、学力は5つの構成要素から成り立つと考え、それら5つのそれぞれの相対的重要性は発達レベルに応じて変動するものとした。上の図は、5つの構成要素のそれぞれが学力全体の中で占める比率が%で示されており、全体で100%となるようにしてある。

このモデルによると、初級の段階（レベル1）では語彙の比重がきわめて高く、流暢さや社会言語学的要因などの比重は低く、中級段階（レベル3）では文法のウェイトが高くなっている。上級（レベル5）では、構成要素それぞれの比重が均等（すべて20%）という見解である。

Higgs and Clifford のモデルは、「基礎的な日本語能力の段階では、社会文化的文脈における発話の適切さについての知識や談話レベルの能力（伝達能力）よりも、文単位の文法能力（語彙も含めて）の正確さが重視される」ことを示している²⁾。また、測定要素の量という面でも、伝達能力を測るためには多くの問題を解決していかなければならない。言語使用の正確さや適切さのレベルの特定化、言語機能や文化・態度の選択と構造化、さらに構造化したモデルからのテスト項目の抽出、テストの伝達場面や文脈の設定、そのテストの予測的妥当性などが問題となってくる。

「文化的に適切な言葉遣いができる社会言語学的能力や態度が基盤にあって、言語的な正確さにかかわる「文法力×語彙力」が伝達内容をめぐって、談話レベルで必要な言語機能を果たすようになる」³⁾のであるが、日本語初期の段階では言語能力（語彙・文法）が重視されること、学習者の既習力も現段階では言語能力中心であること、また短時間のチェックで結果を知ることができるためには、言語運用力（伝達力）テストはテストの仕方に問題が山積みしていることなどから、本稿においては言語能力中心の診断テストを考えていきたいと思う。また言語能力の中から文法を選び、文法診断テストを考える。

3. 2 文法診断テストの方法

文法診断テストで既習力を測定する場合、二つの面からのアプローチが考えられる。一つは、既習者受け入れ側の教科書（センターの場合なら【SFJ】⁴⁾）の文法シラバスにそってチェックする方法、もう一つは、どの受け入れ機関にでも通じる一般化された問題でチェックする方法である。前者の場合は、使用教科書の具体的なシラバスが存在するために文法チェック項目が限られる。その代わりに、それに基づいてできた診断テストは、その機関で使うには便利である。一方、後者の場合は、どこの機関でも使えるという汎用性はあるが、文法チェック項目に広がりがあり全項目を拾うことは大変な作業である。あるレベル、例えば初級の文法項目を設定して、それをチェックすることになるが、初級の文法項目とは何かの範囲設定から始めなければならない。本稿では前者の方法をとり、センターで使うのに便利な診断テストを模索する。汎用性のあるものへの移行は、センター向けのモデルができれば、その応用として考えられるであろうと思われるからである。

前者のアプローチをとる場合、さらに受け入れ側の教科書にそいながら必要な文法全体をチェックする方法と、文法体系の中に使用教科書のシラバスを位置付けながら必要な文法全体のチェックをする方法がある。本稿では後者の方向で検討を試みる。

文法診断テスト作成にあたって考えなければならないことは、日本語文を形成する文法的要素の抽出と、その機関の教科書に採用されている項目の抽出である。前者は日本語を理論的に把握することであり、後者は教科書にそくして実際の側面を把握することである。

本稿では、前述のように、日本語文の主要構成要素を理論的に抽出し、【SFJ】の文法項目をそれに重ねるという方向をとる。最終的な目的は診断テスト作成であるので、それを目指した文法項目の把握ということになる。把握の過程は次のようである。

文の根幹をなしている要素は何か

(日本語文の構成)

↓

文法で重要な項目は何か

↓

【SFJ】で何が教えられているか（文法シラバス）



何をテスト項目に採用するのか（文法の何をチェックするのか）

文はいくつかの要素からなっているが、それぞれの要素がどう関係し合い、どのような構成の役割をになっているかの把握が理論的な把握であり、【SFJ】の文法項目がどう積み上げられているかの把握が実際の把握である。

前者は文としての関係づけであり、名詞＋助詞が補語として述語にかかっていくということや、補語＋述語がまた従属句として文にかかっていくこと、連用修飾と連体修飾の関係、述語のモードなどといったことが問題となる。後者では、理論的把握で得られた関係付けが教科書のシラバスの中でどう具体化されているかが問題となる。前者によって文法項目のネットワーク（以後文法マップと呼ぶ）を作り、その中に後者のシラバスがどう具体的に位置づけられているかを見る。

4. 文法マップの一試案

ここでは、文法項目把握の過程において、文の根幹をなしている要素は何か（日本語文の構成）、文法で重要な項目は何かについて考え、文法マップの一試案を提出する。また、マップの中から【SFJ】で教えられている述語と従属句を取り上げ、何をテスト項目に採用すれば（文法の何をチェックすれば）効率よく広い範囲の既習力が測れるかを、上位理解・下位理解という観点から考える。

既習者の問題点を探るには、まず日本語の文を生成する上でどこに問題があるかを探らなければならない。そのために日本語の文がどのように構成されているかを調べ、文を構成する各要素を正しく表現できるために何を知っている必要があるかを、トゥリー構造として表す必要がある。筆者らは、文をまず大きな要素ブロックに分け、その中での関係付けを押さえた構造を作った。図2は、そのように作られた文法マップである⁵⁾。

「あっ」「あのう」などの「呼びかけ語」や「感動詞」を取り除いた文は、副詞句（従属句c）と文に分けられる。従属句については後で詳しく述べるが（図4）、副詞句（従属句c）は、理由の「から」や逆説の「が／けれども」などの接続助詞が接続語となり、それに前接する文として独立度の高いものが来る。

副詞句（従属句c）が取り除かれた文は、主題と文副詞および文に分けられる。ここでの文は主題に対しての解説部分に当たるものであると同時に、もともと主題を持たない文（現象文⁶⁾や命令文など）や主題が省略された文もこれに含まれる。文副詞は陳述副詞に相当するもので、解説部分全体にかかっていくものである。

主題は名詞句（＋格助詞）＋取り立て助詞（主に「は」）からなるものであり、一方、文は副詞群、補語、述語からなる。副詞群および補語は述語に対して連用修飾関係にある⁷⁾。ここでは便宜上、

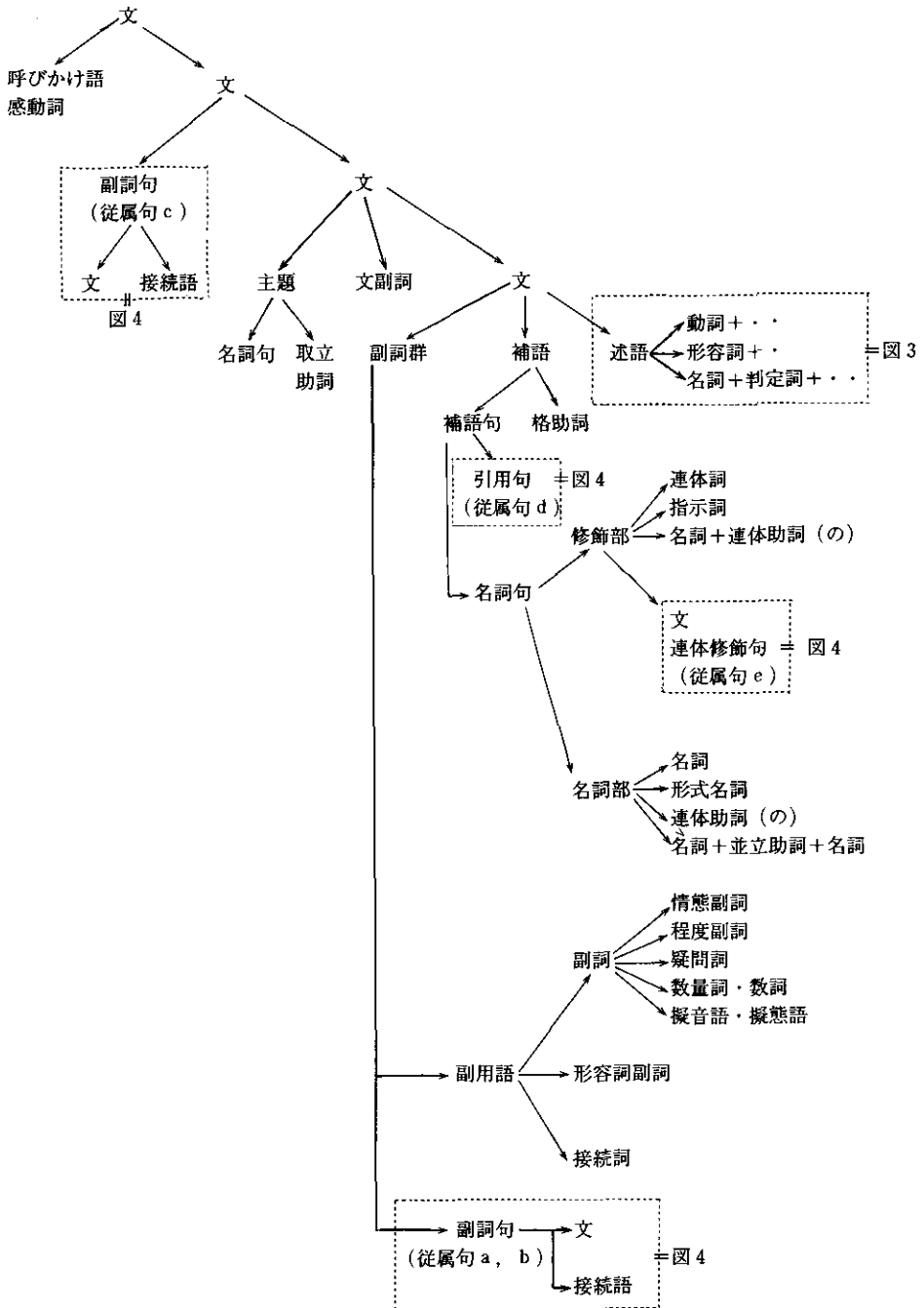


図2 文法マップ

副詞群という名を付けたが、これは副詞的な役割をするものをまとめた呼び方で、副詞や形容詞の連用形（「大きく」「上手に」等、本稿では形容詞副詞と呼ぶ）等を含む副用語、および副詞句（従属句 a, b）までを含める。従属句 a, b は、接続語に前後する文が従属句 c に比べて独立度の低いものである。

補語は補語句と格助詞からなり、補語句の中に引用句（従属句 d）と名詞句を持つ。引用句をここに入れたのは、引用句が格助詞を伴って動詞に従属することが多いので体言の用法に準じるという考え方をとった⁸⁾。一方、名詞句は、名詞を修飾する部分と修飾される名詞の部分とに分けられる。修飾部には、他の修飾成分とともに連体修飾句（従属句 e）が含まれ、名詞部には「机」「花」などの実質的な意味合いを持つものや「こと」「もの」などの形式名詞、連体助詞「の」までが含まれる。

最後の述語は、動詞、形容詞および名詞＋判定詞（だ）が述語（幹）としてヴォイス、アスペクト、ムードへとつながっていく。日本語はこの部分が複雑で、外国人学習者の一つの学習困難点となる。

本稿では、文を構成する2本柱であり、外国人学習者にとってもっとも問題となる述語と従属句を中心に、文法マップを展開する。

図3は図2の述語の部分を示したものである。

用言の活用は、寺村秀夫（1984）から借用した⁹⁾。アスペクト・テンス・ムード等の各項目のところにしている例は、センター使用の【SFJ】で扱われているものがほとんどであるが、必要と思われるもので新たに付け加えたものもある（課数の施していないものがそれにあたる）。

項目が提出される課と各々が持つ意味機能を示しておいた。各例の順序は前に来る動詞、形容詞、判定詞＋「だ」の、活用の制約の大きい順に並んでいる。下へ行くほど色々な活用形が取れることになる。右側に意味機能を示しておいた。意味機能に関してはまだ考察が不十分であるが、一応の目安として使えるであろう¹⁰⁾。したがってこの図は、実際の診断テストでは下位（右側のもの）によって意味によるチェックを、そして上位（左側のもの）によって統語規則によるチェックを行うのに利用できる。

図3のアスペクト、ムード等の要素は、必ずしも図に並べられたものがすべて表れるのではなく、必要に応じて取捨選択される。また、これらは常に図に示された順で表れるのではなく、順序が入れ替わったり、ある要素が複数回表れることもある。

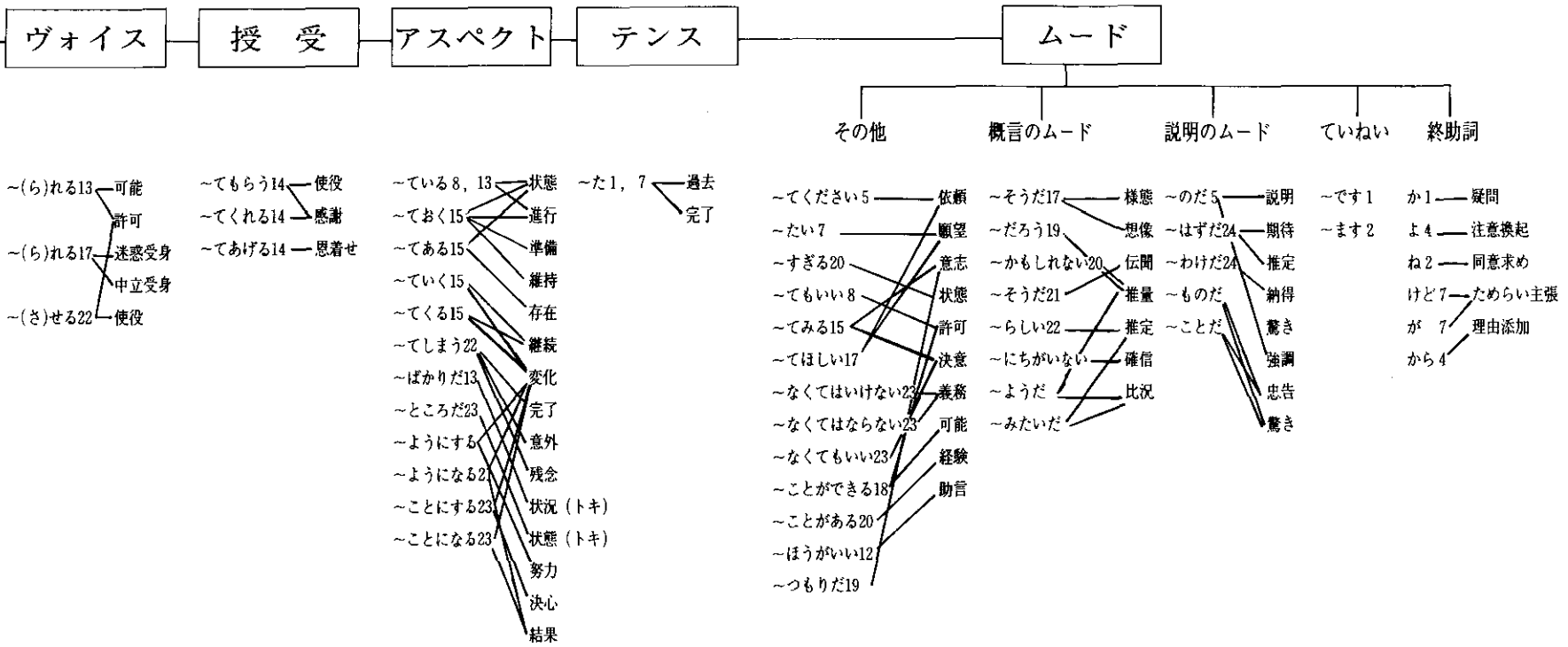
図には、学習項目として重要な「敬語」と「授受」を独立項目として入れておいた。「敬語」には形態的には「いらっしゃる」「おっしゃる」などのように語彙的なものと、「お帰りになる」「お手伝いする」のように用言の活用に関わるものがある。「授受」は、「て形」とともにアスペクトの前にも後ろにも表れる（書いておいてもらった／書いてもらっておいた等）。

ムードの各要素は、それ自体が活用するものとししないもの、肯定・否定両方の形を持つものとい

述 語

動詞・形容詞・判定詞「だ」活用

I -u II -ru 動詞 III suru (基本形) 形容詞 -i 判定詞 da	I -ta/da II -ta 動詞 III sita (過去形) 形容詞 -katta 判定詞 datta
I -oo II -yoo 動詞 III siyoo (推量意向形) 形容詞 -karoo 判定詞 daroo	I -taroo~daroo II -ta 動詞 III sitaroo (推量意向形) 形容詞 -kattaroo 判定詞 dattaroo
I -e II -ro 動詞 III siro (命令形) 形容詞 ----- 判定詞 -----	
I -eba II -reba 動詞 III sureba (レバ形) 形容詞 -kereba 判定詞 nara	I -tara/dara II -tara 動詞 III sitara (タラ形) 形容詞 -kattara 判定詞 dattara
I -i II -Φ 動詞 III si (連用形) 形容詞 -ku 判定詞 ni (第1連用形) de (第2連用形) na (第1連用形) no (第2連用形)	I -te/de II -te 動詞 III site (テ形) 形容詞 -kute I -tari/dari II -tari 動詞 III sitari (タリ形) 形容詞 -kattari 判定詞 -dattara



敬 語

- いらっしゃる9 — 尊敬
- お帰りになる10 — 尊敬
- 帰られる19 — 尊敬
- お手伝いする18 — 謙讓

図3 述語マップ

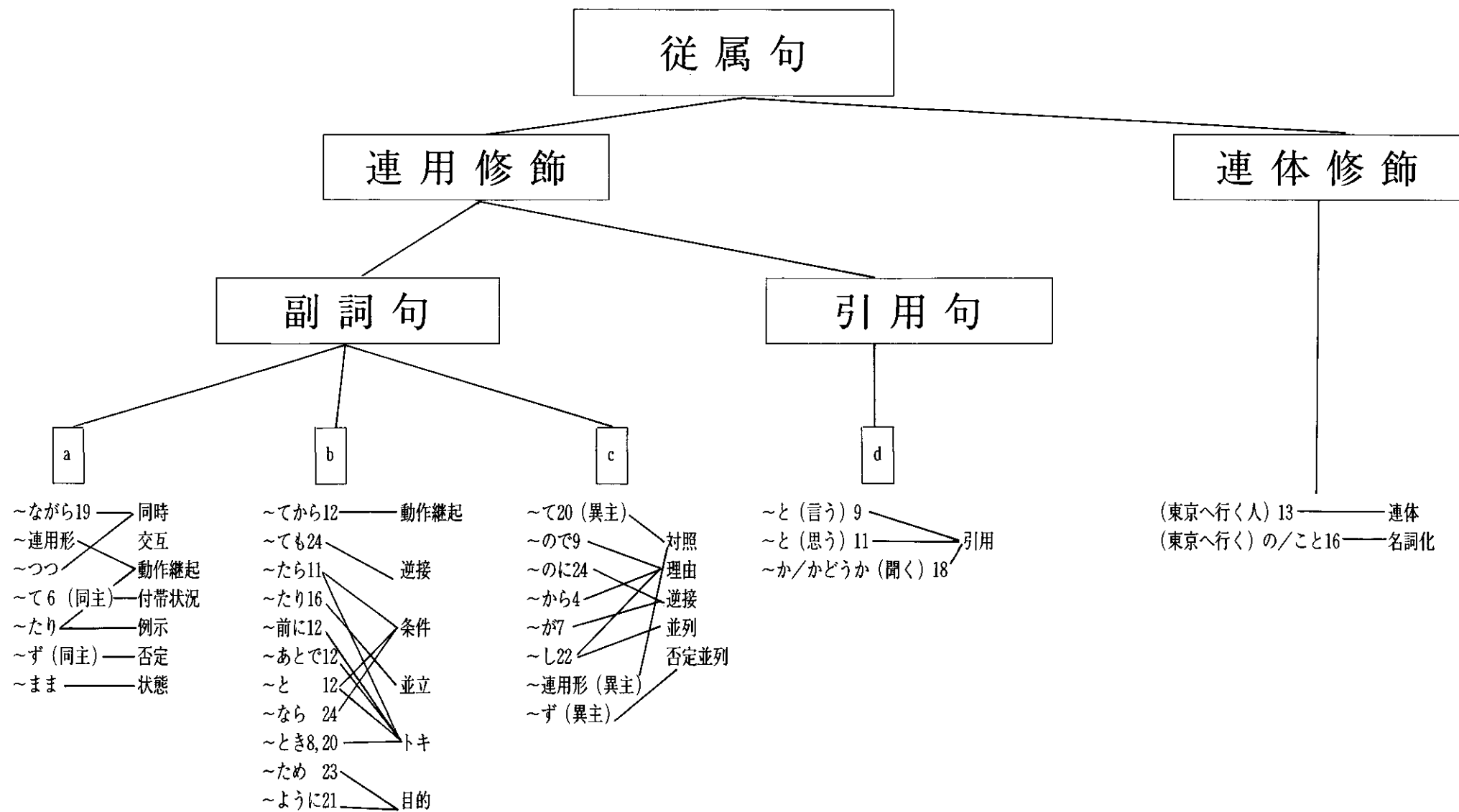


図4 従属句マップ

方しかもないもの（?降るだろうじゃない、?降るそうじゃない）、過去形を持たないもの（?降るだろうだった、?降るそうだった）も存在し、また疑問文になりにくいものも多い（?降るにちがいないか、?降るかもしれないか）。

次に従属句に移る。図4は図2の従属句の部分を示したものである。

本稿では次の α に当たるものを接続語と呼び（連体修飾句ではゼロの α を、引用句では α が格助詞「と」に当たる）、_____の部分に従属句、~~~~~を複文と呼ぶ。

$$\text{文} = \text{文} + \alpha (,) + \text{文}$$

~~~~~

新しくできた文（複文）は、また別か、あるいは同じ $\alpha$ と結び付いて、新しく従属句となることができる。図4では、従属句を連用修飾句と連体修飾句に分け、連用修飾句をさらにa, b, c, dと4分した。dは引用節であり、他のa, b, cと異なる。a, b, cは、前に来る文の文としての独立度の違い（主題が入りうるか、独立の主語がとれるか、述語の陳述度の程度など）や、 $\alpha$ との接続形態の制約の度合等によって3分し、文としての独立度の弱い順にa, b, cと並べた<sup>11)</sup>。例えば「～ながら」と「～ので」を比べると、同時動作を表す「～ながら」は主節と異なる独自の主語をとることができないし、「～ので」がテンス、アスペクト、ムードを取りうるのに対し、動詞の連用形としか接続せず制約が大きい。しかし、「～ので」は、従属句dの引用句と比べるとムードの一部と「～だろう」のかたちが入らないので、引用句よりは文としての独立度は落ちると考えられる<sup>12)</sup>。

従属句にも、『SFJ』での初出の課と意味機能を記しておいた。各要素は、述語の場合と同じく接続の制約の大きい順に並んでいる。従属句では、まず下位に $\alpha$ の意味機能があり、次に統語規則としての $\alpha$ への接続の仕方や従属句の独立度（aかbかcか等）とそれに関わる主語、主語の扱いが、上位として診断テストでチェックされなければならないであろう。

## 5. チェックポイント・リスト試案

前節において、文の構造を段階的にマッピングすることを試みた。本節では、それらをリスト化し、文法チェックポイント・リストおよび意味ポイント・リストの作成を試みる。

### 5. 1 文法チェックポイント

筆者らの作った文法マップにおいてチェックできるポイントに、マップで網羅しきれなかったいくつかを加え、下記にリストアップする。チェック項目には番号を付けた<sup>13)</sup>。

文法チェックポイント・リスト

|          |              |              |
|----------|--------------|--------------|
| 01文      | 02複文         | 03単文         |
| 04主題     | 05述語         | 06動詞         |
| 07形容詞    | 08い形容詞       | 09な形容詞       |
| 10名詞＋判定詞 | 11判定詞（だ）     | 12基本形        |
| 13推量意向形  | 14命令形        | 15（れ）ば形      |
| 16連用形    | 17過去形        | 18たら形        |
| 19て形     | 20たり形        | 21Ⅰグループ      |
| 22Ⅱグループ  | 23Ⅲグループ      | 24ヴォイス       |
| 25可能態    | 26受動態        | 27使役態        |
| 28自発態    | 29自動詞        | 30他動詞        |
| 31授受     | 32アスペクト      | 33テンス        |
| 34ムード    | 35概言のムードの助動詞 | 36説明のムードの助動詞 |
| 37敬語     | 38ていねい       | 39終助詞        |
| 40補語     | 41補語句        | 42名詞句        |
| 43名詞     | 44形式名詞       | 45連体詞        |
| 46指示詞    | 47取り立て助詞     | 48格助詞        |
| 49連体助詞   | 50並立助詞       | 51終助詞        |
| 52副用語    | 53副詞         | 54陳述副詞       |
| 55情態副詞   | 56程度副詞       | 57疑問詞        |
| 58数量詞・数詞 | 59擬音語・擬態語    | 60形容詞副詞      |
| 61接続詞    | 62呼びかけ語      | 63感動詞        |
| 64従属句    | 65副詞句        | 66引用句        |
| 67連用修飾句  | 68連体修飾句      | 69接続語        |
| 70修飾部    | 71名詞部        | 72肯定文        |
| 73否定文    | 74疑問文        | 75漢字         |
| 76ひらがな   | 77かたかな       |              |

## 5. 2 意味機能のチェックポイント

前節で文法的特徴をチェックポイントとして洗い出したが、下位チェックとして意味機能のチェックポイント・リストが必要である。表には、述語と従属句の例毎に意味機能の特徴をのせておいたが、十分に整理されたものではない。意味機能の分類は今後の課題とし、ここでは、現時点で得られた述語および従属句の意味機能の特徴を列挙するにとどめる。

意味機能チェックポイント・リスト

|        |      |      |
|--------|------|------|
| 尊敬     | 謙讓   | 可能   |
| 不可能    | 許可   | 禁止   |
| 受身     | 迷惑受身 | 中立受身 |
| 使役     | 自発   | 感謝   |
| 恩着せ    | 状態   | 進行   |
| 準備     | 維持   | 存在   |
| トキ     | 意外   | 残念   |
| 完了     | 継続   | 開始   |
| 変化     | 出現   | 決心   |
| 意志     | 希望   | 願望   |
| 状況     | 努力   | 結果   |
| 命令     | 依頼   | 経験   |
| 様態     | 推量   | 伝聞   |
| 確信     | 比況   | 説明   |
| 断言     | 推定   | 納得   |
| 期待     | 驚き   | 忠告   |
| 強調     | 疑問   | 注意喚起 |
| 主張     | 既定   | 未定   |
| 特定     | 不定   | 判断   |
| 同時     | 動作継起 | 原因   |
| 理由     | 同意   | 同意求め |
| ためらい主張 | 理由添加 | 過去   |
| 完了     | 同時   | 交互   |
| 付帯状況   | 例示   | 否定   |
| 対比・対照  | 逆接   | 条件   |
| 並列     | 主題   | 目的   |
| 引用     | 助言   |      |

## 6. 上位理解と下位理解

本稿では、前節で考察した文法マップを使って、何が上位理解で何が下位理解かを考えてみたい。ここで上位理解とは、下位理解が成り立ってから成り立つ、よりレベルの高い理解のことである。言い換えれば、一つの事柄（上位）を知っているためには、前提としてこの事柄（下位）を知っていなければならないという理解のことである。下位理解なくしては上位理解はあり得ないが、自然言語のように完全には論理的とは言えないものの場合、前記図2のような文法マップのトゥリー構造(枝別分れ方式)で上位理解、下位理解と言うことは難しい。さらに外国人学習者の場合は、母語との関わり合いによって、また事前学習による既習の状況によって理解の仕方も種々異なるため、上位・下位の関係も一意的とは言えないであろう。

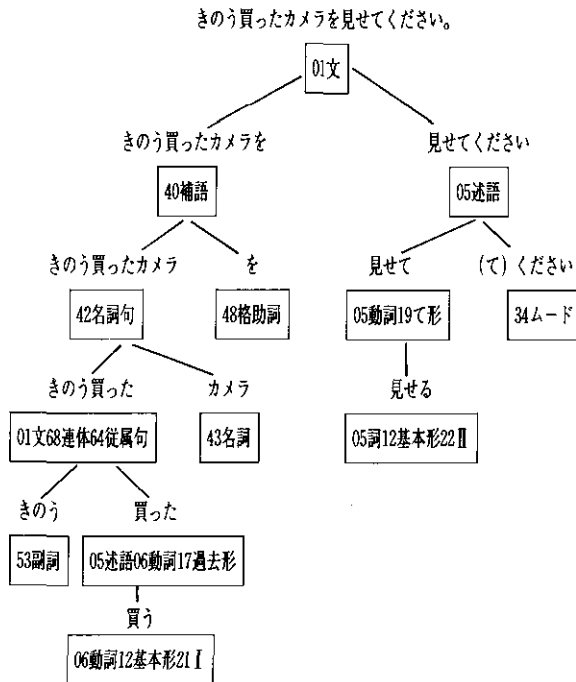
しかし、診断テストにより学習者の実体を知るためには、この上位・下位の関係によって発展していくトゥリー構造で調べることが最も効果的であると考えられる。

次の3つの文には、上位・下位の枝別れ図の下に文法マップで得られた項目との対照を示しておく。数字はリストに示された項目番号である。問題作成に当たって、また学習者の理解をチェックするに当たって、どの要素がどの文法項目として問題になっているかが示されることになる。

各文の枝別れ図の下に文の各要素を項目毎にまとめたリストを掲げておく<sup>13)</sup>。これらには項目毎の文の各構成要素が列挙されているので、比較チェックをしたり、問題作成をするのに便利である。

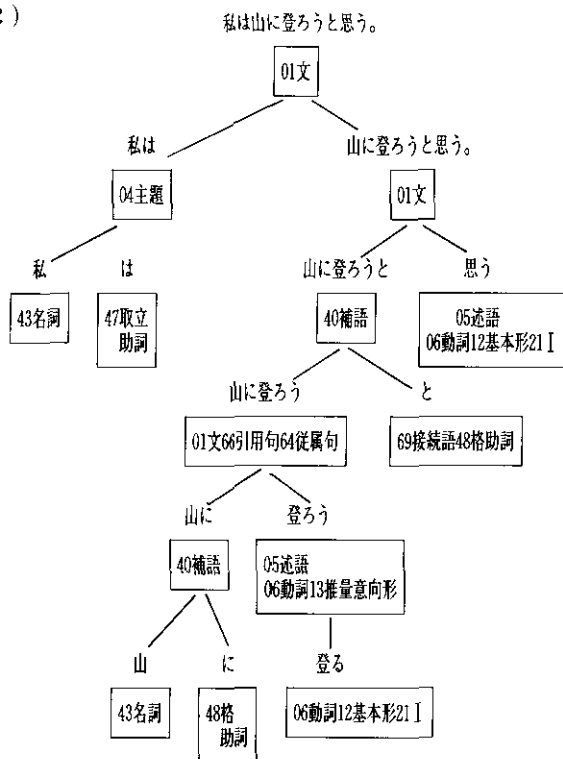
文3を例にとって考えてみる。「きのう雨が降ったので、私は一日中うちで本を読んでいた」文をチェックするためには、最下位の文構成要素（「雨」「が」「降る」「読む」「～ている」）から始まり、順次上位へ進み、最終的には、「きのう雨が降ったので」と「私は一日中うちで本を読んでいた」の理解のテストを経て、全文「きのう雨が降ったので、私は一日中うちで本を読んでいた」が理解されたかどうかを確かめることになる。

文1)



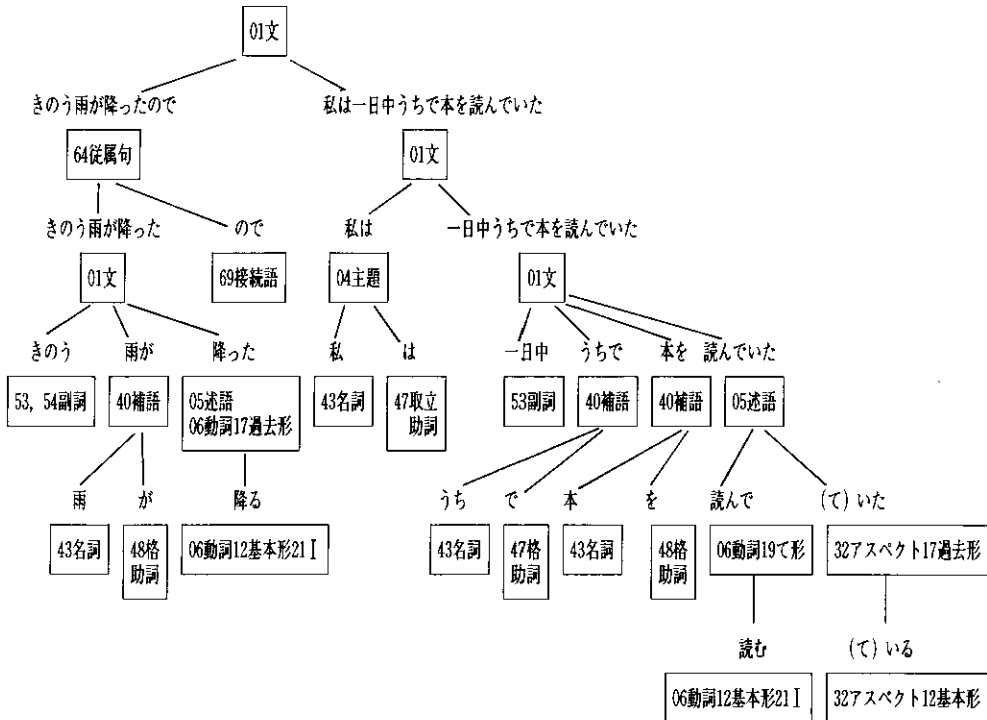
- 02複文／きのう買ったカメラを見せてください／
- 01文／きのう買ったカメラを見せてください／きのう買った／
- 64従属句／きのう買った／
- 68連体修飾句／きのう買った／
- 05述語／買った／見せてください
- 40補語／きのう買ったカメラを／
- 43名詞／カメラ／
- 48格助詞／を／
- 06動詞／買う／見せる／
- 12基本形／買う／見せる／
- 19て形／見せて／
- 17過去形／買った／
- 33テンス／買った／
- 21 Group I／買う／
- 22 Group II／見せる／
- 34ムード／～てください／

文 2 )



- 02複文／私は山に登ろうと思う／
- 01文／私は山に登ろうと思う／山に登ろうと思う／山に登ろう／
- 64従属句／山に登ろうと／
- 66引用句／山に登ろうと／
- 69接続語／と／
- 04主題／私は／
- 05述語／登ろう／思う
- 06動詞／登る／思う
- 40補語／山に／山に登ろうと／
- 43名詞／私／山／
- 47取り立て助詞／は／
- 48格助詞／が／に／と
- 12基本形／登る／思う／
- 13推量意向形／登ろう／
- 33テンス／思う／
- 21 Group I／登る／思う／

文3)      きのう雨が降ったので、私は一日中うちで本を読んでいた。





02複文／きのう雨が降ったので、私は一日中うちで本を読んでいた／  
01文／きのう雨が降ったので、私は一日中うちで本を読んでいた／  
／きのう雨が降った／私は一日中うちで本を読んでいた／  
／一日中うちで本を読んでいた／  
64従属句／雨が降ったので／  
69接続語／ので／  
04主題／私は／  
05述語／読んでいた／降った  
06動詞／降る／読む  
53副詞／きのう／一日中  
40補語／雨が／うちで／本を  
43名詞／雨／私／うち／本／  
47取り立て助詞／は／  
48格助詞／が／で／を  
12基本形／降る／読んでいる／  
17過去形／降った／読んでいた／  
19て形／読んで／  
32アスペクト／ている／  
33テンス／降った／読んでいた／  
21 Group I／降る／読む／

## 7. 学習上の難易

以上、上位理解・下位理解という考え方でトゥリー構造を作ってきたが、上位・下位という考え方は、文法的構造に基づく以外に学習上の難易度から考えることもできる。

2. で見たように、教師が既習者をインタビューするとき、数少ない手がかりから既習度を測ろうとした。より上位のものがわかっているならば、それより下位のものは当然わかっているはずだ、またより下位のものがわからないのだから、それより上位のものはわからないだろうというような予測を立てた。この場合、上位・下位という考え方には、文法的構造ということもあるが、それ以上に学習上の難易度を考えていることが多い。診断テスト作成にあたっては枝別れ図、文法・意味チェックポイント・リストを基準とするとともに学習上の難易度が考慮される必要がある。

以下に、客観的判断および筆者らの経験による文法上の難易さを箇条書きする。

( )の中には当該の例を示す。

1) 人間として言いたい基本的なことはわかりやすい。

- 2) 人関係のからむものほど難しい。(敬語、授受)
- 3) その表現(文法項目)を使わなくても通じる(つまり実態的な意味の弱い)ものほど身に付きにくい。(～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) その文法項目を使うために一定の状況を必要とするものは難しい。  
(日本へ来たところだ/来たばかりだ、私が/は行く等)
- 8) 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、その項目は難しい。(複文は単文より難しい。wh 疑問文への答えは yes/no 疑問文への答えよりむずかしい)
- 9) コト的なもの(事柄、事実)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。)
- 10) 一文レベルで(文脈がなく)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)  
(～わけだ・～はずだ・～ておく・～てしまう等)
- 11) 構造的にとらえられる(構造と表現が不離な)もののほうがやさしい。  
(同時動作の「～ながら」、意志を表す「つもりだ」等)
- 12) 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。
- 13) 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。)
- 14) 活用変化の簡単なものほどやさしい。
- 15) 他語(たとえば学習者の母語)との置き換えが一意的なものほうがやさしい。
- 16) 母語に同様な概念のないものは難しい。

人によって、また場合によって判断が異なる場合もあろうが、これらは筆者らの一応の経験による実証的基準として示したものである。これらを具体的な項目としてトゥリー構造の中に組み入れる必要があろう。

## 8. 今後の課題

本稿では既習者の学習状況を的確につかむための既習力診断テスト作りを提案し、文法診断テストの一試案を述べた。初中級の学習者の日本語力を考えるとき、言語能力のテストが彼らの学習力を測るのに一番適しているとはいえ、文法は日本語学習の一手段に過ぎず、単に統語規則のみを知っ

ていても、意味関係がわからなければ言語としての役に立たないことも考慮されなければならない。

例えば、「硫酸を水に入れた」と「水を硫酸に入れた」では統語パターンは同じでも意味はまったく違う。そのため本稿では、統語と意味の両方を含めた形で文法マップを作った。

意味と統語規則とで、どちらが上位概念であるかは異論のあるところではあろうが、ここでは用法として意味を最下位においた。6の文3で提出した「きのう雨が降ったので、私は一日中うちで本を読んでいた」を例にとると、「きのう雨が降った」と「一日中うちで本を読んでいた」をひとつの文にせよという問題では、学習者が意味として「理由」を表す接続語を選べるかどうか第一の問題となる。もし、学習者が「から」や「ので」を使わず、「と」で文をつないだと仮定すると、彼は「理由」を表す接続語の意味も使い方も理解していないうえ、文の意味もわかっていないということになる。

しかし、別の考え方をすれば、彼は「と」に「習慣」を表す用法があることを知っていて「雨が降ると家で本を読む」、それできのうもそうしたと答えたかっとも考えられる。そして「と」が「習慣」を表すことは知っていても、「きのう」のようなある一点を表す語とはいっしょに使えないことを知らなかっただけなのかもしれない。

また、別の考え方をすれば、たとえば「いつものように」という表現を知っていれば「ので」を使い、簡単に自分が表現したい状況を表現できたのに、語彙の不足のために無理に「と」を使ったとも考えられる。いずれにしてもそれは文の意味を理解できなかったことでも、接続語「と」の意味を知らなかったことでもない。「と」の用法の理解が足りなかったのである。

また並列および理由を表す接続語「し」でつないだ学習者がいたとする。「雨が降るし、私は一日中うちで本を読んでいた」は一見正しそうに見えるが、実は彼は、理由の意味ではなく並列のつもりで書いたということもあり得る。

このように見てくると、統語的チェックだけでは本当にわかっているのかどうかをつかむには不十分で、文の意味的把握または読解力を問う問題を並行してやらせる必要も出てくるのであろう。

既習者の場合、問題のレベルをどこに置くかは大きな問題であるが、これは教師の経験および難易度の考察を生かし、いくつかのレベルの問題を用意することである程度解決されると考えている。初めは真ん中程度の問題で行い、学習者の反応を見ながら上下いずれかの方向の問題に移る方法が考えられる。

前述した難易度が、どの学習者にとっても同じようなものであるか否かは、検討の余地のあることである。しかし、A91Sの5人の学習者に『SFJ』の文法項目について難易度を判定してもらった結果、かなりの程度筆者らのものと一致した。

学習者の中にも、ひとつの項目をやさしいととるか難しいととるかについては、当然のことながらばらつきがある。これは、学習者の母語や既習言語に同様な概念があるということや、年齢、学習項目導入の時期などにも関係があるようである。しかし、今述べたような方向をとれば、個々の学習者に応じた問題のレベルをどうするかという問題は解決がつきそうである。

問題をどのような形で提出するか、そしてどのように測るかが、次の大きな問題点となる。コンピュータを使い、解答を分析して学習者の問題点を探りたいと考えているので、予想からあまりかけ離れた解答がでるような問題では困る。また、選択問題では勘や偶然性を排除できず、穴埋め問題では状況設定の違いによる答えの多様性が生じる。最もはっきりと学習者の問題点を発見できるのはやはり生成的な問題ではないだろうか。問題の形式も一つとは限らないであろうが、どのような問題がふさわしいかの細かい検討が必要となるであろう。

現在われわれは、肯定・否定の変換、与えられた文に時間や数詞、さらに副詞などを付け加えた文を作ること、同じ内容の文に書き換えること、また英文理解が可能な場合は英文和訳も考えてよいと思っている。

次にこのようにして種々の角度から調べて問題点がわかってきたとき、「A がわからないときは文法的にさほど関係がない、すなわち上下関係にない B もわからないことが多い」というような横の関連性（母語による共通の誤り等）がわかると、少ないデータから学習者の多くの問題点を引き出すことができる。そのために、一般的誤答分析によって誤りの関連性を体系化していくことも必要になるであろう。

日本の国際的地位の向上にともない、来日する留学生に既習者が今後ますます増えていくであろう。彼らは日本で多くのものを吸収したいと思い、その前提となる日本語を自国で学んできたのであろうから、それに応えるためにも既習してきたものの上に乗って、さらに日本語力を伸ばせるような指導体制作りをしなければならない。外部からの助言を期待する次第である。

## 注

- 1) 参考文献 1 p47 ここに掲げた表は、Higgs and Clifford (1982) "The Push Toward Communication" からとったものである。
- 2) 同上 p62
- 3) 同上 p63
- 4) 筑波大学留学生センター作成初級日本語教科書で正式名は『Situational Functional Japanese』という。
- 5) 図 1 に示されたマップは 1 文レベルのものであり、これが接続詞等によって他の文とつながり文章になっていく。
- 6) 現象文とは「子どもが走っている。」のように話し手の判断を伴わない文を指す。
- 7) ここでの副詞は程度副詞、情態副詞であり、文全体にかかる文副詞（陳述副詞はむしろ一つ上位のレベルで主題と並ぶものであると考え区別した。しかし文副詞はもっと上位に現れる可能性もあり、検討を要するところである。
- 8) 参考文献 6 p186

- 9) 参考文献 5 pp 44-49
- 10) アスペクトは本来時相を表すものであるが、話し手のムードを表す場合もあり、図には意味機能に心的態度も加えておいた。
- 11) 参考文献 7 pp 31-43 野田は参考文献10を参考にして従属句分を類している。野田の分類の方がわかりやすいので、本稿では野田を参考にした。
- 12) 同じく理由を表す接続助詞「から」で導かれる文は、「ので」より独立度が高いと考えられる。
  - (1)?彼は明日来るだろうので、準備をしておいてくれ。
  - (2) 彼は明日来るだろうから、準備をしておいてくれ。
- 13) 参考文献 3 P 74-75の考え方を参考にした。

### 参考文献

1. 青木昭六 (1985)『英語の評価論』大修館書店
2. 小川多恵子 (1989)「文法 CAI 改良に向けての一準備」『日本語教育論集』第 5 号 筑波大学留学生センター
3. 竹蓋幸生 (1989)『ヒアリングの指導システム』
4. 寺村秀夫 (1982)『日本語のシンタクスと意味Ⅰ』くろしお出版
5. \_\_\_\_\_ (1984)『日本語のシンタクスと意味Ⅱ』くろしお出版
6. 日本語教育学会 (1982)『日本語教育事典』大修館書店
7. 野田尚史 (1986)「複文における「は」と「が」の係わり方」『日本語学』第 5 巻第 2 号 明治書院
8. 北條淳子 (1989)「複文文型」『談話の研究と教育Ⅱ』国立国語研究所
9. 益岡隆志 (1991)『モダリティの文法』くろしお出版
10. 南不二雄 (1974)『現代日本語の構造』大修館書店