

*The Journal of  
Nagasaki University of Foreign Studies  
No. 24 2020*

日本語学習者における日本語文法・語彙テストの得点に関する  
縦断的研究

—日本の大学に留学している留学生のケースを通して—

安田 真由美・中原 郷子

A Longitudinal Study of Japanese Grammar and Vocabulary Test  
Scores for Learners of Japanese:  
Through the Case of International Students Studying at a Japanese University

YASUDA Mayumi, NAKAHARA Satoko

長崎外大論叢

第24号  
(別冊)

長崎外国語大学  
2020年12月

# 日本語学習者における日本語文法・語彙テストの得点に関する 縦断的研究

—日本の大学に留学している留学生のケースを通して—

安田 真由美・中原 郷子

A Longitudinal Study of Japanese Grammar and Vocabulary Test  
Scores for Learners of Japanese:  
Through the Case of International Students Studying at a Japanese University

YASUDA Mayumi, NAKAHARA Satoko

## Abstract

In this research, we conducted Japanese grammar and vocabulary tests in order to clarify how the Japanese language ability of Japanese learners who studied at a Japanese university changes during periods of studying abroad and its process. As a result, the grammar and vocabulary tests tended to show high scores after the second semester after admission/transfer, regardless of the level of Japanese ability. This tendency was found to be particularly strong in the vocabulary tests.

## キーワード

日本語文法・語彙テスト 得点の推移 学部留学生

## 1. 問題と目的

日本政府は2008年、日本を世界により開かれた国とし、アジア、世界の間の人・物・経済、情報の流れを拡大する「グローバル戦略」を展開する一環として、2020年を目途に30万人の留学生受入れを目指す「留学生30万人計画」を策定した。このため、文部科学省をはじめとした関係省庁や機関等が連携して、日本留学への関心を呼び起こす動機づけや情報提供、入試・入学・入国の入り口の改善、大学等の教育機関や社会における受入れ体制の整備などを積極的に推し進めてきた。その結果、日本国内の外国人留学生数は年々増加し、独立行政法人日本学生支援機構の「2019（令和元）年度外国人留学生在籍状況調査」によると、2019年5月1日現在の留学生数は312,214人（前年度比13,234人（4.4%）増）で、2020年を目途に30万人の受け入れを目指す「留学生30万人計画」は、その前年となる2019年に達成された。

2019（令和元）年度の外国人留学生の在籍機関別の内訳を見ると、312,214人のうち大学・短期大学等の高等教育機関に在籍する外国人留学生数は228,403人（前年度比19,502人（9.3%）増）で、日本学生支援機構が外国人留学生在籍状況調査を開始した2004（平成16）年度以降で、最も多い数となった。また、同機構は2009（平成21）年度から学位取得を目的としない「短期教育プログラムによる外国人学生受入れ状況調査」も行っており、「2018（平成30）年度短期教育プログラムによる外国人学

生受入れ状況調査」によると、2018（平成30）年度に受け入れた外国人学生<sup>2</sup>は21,039人で、2017（平成29）年度と比較すると、1,594人（8.2%）増加したと報告している。この数は2009（平成21）年度に調査を開始してから最も多い数となっている。以上のことから、2008年に「留学生30万人計画」が策定されて以降、大学等の高等教育機関に在籍する外国人の学生は、学位取得を目指す留学生も、目指さない外国人学生もともに増加していることが分かる。

日本の大学に留学した多くの外国人留学生は大学で日本語を学んでいるが、留学後、日本語力について、何が、どの程度、どのような過程を経て変化するのであろうか。

これまで、第二言語習得（以下、SLA とする）研究の分野において、学習者の言語発達は目標言語体系に近づくために一直線に発達するのではなく、U字型（の行動）発達（U-shaped behavioral development: Kellerman, 1985）をすることが広く知られている。Kellerman（1985）によると、第1段階の言語学習の初期段階では学習者は非常に成功し、ステージ2では目標言語から逸脱し、最後に、ステージ3で再び向上する。これを第二言語学習の具体的プロセスに当てはめると、学習の初期段階では、学習者は新たに学習した項目を定型表現として使用するので誤用が少ないが、その後学習が進み、目標言語との接触が増えると定型表現にはない形式に多く触れることになり、知識の再構築、つまり分析をし直して新たな知識体系に入れ込むことが必要になり、その間は誤用が増える。しかしその後、再び新たなルールを適用した「かたまり」として目標言語知識を利用できるようになるので、正用が増え、習得へとつながる（小柳, 2004）。この現象は、石田（1991）、Morita（2004）など多くのSLA研究で観察されている。石田（1991）では、フランス語母語話者を対象に、日本語が使われない環境で1年間日本語を学習した場合、どの程度習得できるのか、口頭産出について調査した。その結果、初級レベルでは多様な表現を、中級レベルでは複雑な表現を使用するようになる傾向は現れるが、誤用は必ずしもなくなると述べている。Morita（2004）は、日本語学習者の自他対応動詞の習得において、4つの日本語能力グループ（中級Ⅰ、中級Ⅱ、上級Ⅰ、上級Ⅱ）の学生を対象に、動詞の種類（自動詞と他動詞）がどのように影響するか調査している。その結果、中級Ⅱのグループは、一般的には中級Ⅰのグループよりも日本語能力が高いにもかかわらず、中級Ⅰと中級Ⅱグループ間のテスト結果に有意差は見られなかった（中級Ⅰのスコアは中級Ⅱより高い）と報告し、中級Ⅱのスコアが低かったことについてはU字型（の行動）発達を反映していると考えられると述べている。

また、学習者は目標言語に近づく過程で独自の言語体系である中間言語（interlanguage: Selinker, 1972）を作ることもこれまでの研究で報告されている。迫田（2001a）では、中国語母語話者（20名）、韓国語母語話者（20名）、その他の言語の母語話者（20名）を対象に、場所を表す「に」と「で」の使い分けについて調査を行った。その結果、母語の違いによる影響は見られず、「に」と「で」の正答率は、隣接する名詞が位置を表す名詞か場所を表す名詞かで有意な差が見られたと報告している。このことは、学習者が隣接する名詞と固まりを作って助詞を選択する可能性が高いことを示唆していると述べている。家村・迫田（2001）では、否定形「じゃない」を取り上げ、初級から中級レベルの日本語学習者に対して、否定形に関する文法性判断テストと誤文訂正テストを行った結果、初級・初中級・中級レベルいずれの学習者も「じゃない」全体を否定辞と捉えて語に付加する「付加のストラテジー」を用いることを明らかにしている。さらに、迫田（2001b）では、指示詞「コ・ソ・ア」を対象とした先行研究の結果から、学習者は「この・その・あの」などのコ・ソ・アの表現を教師が教

えたようには捉えていないこと、学習者は教えられた文法規則とは異なった、学習者独自の文法規則を作り上げてコ・ソ・アを使っていると述べている。そして、調査によって観察されたコ・ソ・アの使用について、中間言語を形成する「学習者独自の文法」と言えるのではないかとしている。また、大関（2007）では、場所を表す助詞「に」「で」について、学習者は目標言語でのルールが習得された後も、なお学習者独自のルール（中間言語）が保持されることもあることを報告している。

語彙習得に関する研究については、橋本（2017）は、2000年代以降、徐々に研究が増えてきたとはいえ、文法研究に比べるとその割合は小さいと述べ、その要因の一つとして、語の数が多すぎる、全体が見渡せないことを挙げている。谷内（2002）では、語彙習得研究について、研究目的によって、次の5つに分けられるとしている。すなわち、①心理学的手法を用いて、学習者の語彙知識を探ろうとするもの、②研究対象とする語を習得困難な語に限定し、学習者と母語話者の語彙知識の違いを探ろうとするもの、③文法的制約を受ける語の習得度の違いを、日本語能力の違いから研究したもの、④学習者の自然な状況での産出を元に、語彙習得過程を探るもの、⑤語彙習得に影響を与える要素を実験、又は、観察などを通して探るものの5つに分類されると述べている。本研究は、谷内（2002）が挙げている③に比較的近いと思われるが、特定の語を対象とするのではなく、日本語の語彙の包括的な知識面の推移を観察しているという点で異なっている。

以上で述べたように、ある文法項目や動詞、語彙など、特定の項目について縦断的に調査した研究は数多く行われている。しかし、日本の大学に留学中の日本語学習者の日本語知識がどのように推移するのか、縦断的に調査をした研究はほとんど行われておらず、文法や語彙の用法、文脈規定など日本語能力試験のように包括的な知識がどのように変化していくのかは未だ明らかではない。

また、U字型発達は、目標言語の産出に関する理論であり、これまでの先行研究でも産出を対象として研究が行われてきたが、産出を支える知識でも同様のプロセス、つまり正用が多い状態から誤用が増え、その後再び正用に転じる、といった過程を経るのであろうか。

以上を踏まえ、本研究では、日本に留学中の日本語学習者の日本語知識がどの程度、いつ、どのように変化するのかを明らかにするために、日本の大学に在籍している日本語学習者を対象に、一定期間ごとに知識を問う日本語文法・語彙テストを行い、テストの総得点、文法問題・語彙（文脈規定、用法）問題種別、問題の難易度別に得点はどのように変化するか、日本語の習熟度により変化のパターンが異なるかを調査した。

## 2. 方法

### (1) 調査参加者

A大学に1年次入学または3年次編転入学（以下、入学）した学部留学生60名である。入学時期ごとにグループA（23名）、グループB（37名）に分けて調査した。グループBはグループAより半年後の入学であった。それぞれのグループの母語の内訳は、グループAは韓国語13名、中国語10名、グループBは37名全員が中国語であった。入学時の学年の内訳は、グループAは3年次10名、1年次13名、グループBは3年次33名、1年次4名であった。男女構成は、グループAは男性14名、女性9名、グループBは男性13名、女性24名であった。

いずれのグループにおいても、調査開始前に調査の目的と方法が説明され、この調査への参加は任意であること、参加しなくても不利益を被ることがないこと、不都合が生じた場合はいつでも参加を

取り消すことができることなどが伝えられた。

## (2) 材料

本調査で使用した日本語文法・語彙テストは、文法が日本語能力試験 N5～N1 レベル、語彙（文脈規定）が N3～N1 レベル、語彙（用法）が N2～N1 レベルであった<sup>3</sup>。文法問題については、『日本語パワードリル』N3～N1（松浦，2011），『日本語総まとめ』N3～N1（佐々木・松本，2010）から抜粋し，N5，N4 レベルの文法問題については『みんなの日本語 初級 I 本冊』，『みんなの日本語 初級 II 本冊』から抜粋して作成した<sup>4</sup>。語彙問題については，文脈規定と用法について出題し，それぞれ『日本語パワードリル 文字・語彙』N3～N1（松浦・鈴木，2010，2011）から抜粋し，作成した。

テストは，テスト 1～テスト 5 まで同じ問題構成の 5 つのテストを使用し，問題数はテスト 1，テスト 2 が全 76 問（文法 54 問，語彙 22 問），テスト 3，テスト 4 については，グループ A が受験したものは全 76 問（文法 54 問，語彙 22 問），グループ B が受験したものは全 100 問（文法 63 問，語彙 37 問），テスト 5 は全 100 問（文法 63 問，語彙 37 問）であった。グループ B が受験したテスト 3，テスト 4 の問題数を増やしたのは，比較的高得点者の得点推移をより見えやすくするためである。問題数が 76 問のテストの内訳は，文法問題が N5 レベル 10 問，N4～N1 レベル各 11 問であり，語彙（文脈規定）問題が N3～N1 レベル各 4 問，語彙（用法）問題が N2～N1 レベル各 5 問であった。問題数が 100 問のテストの内訳は，文法問題が N5 レベル 10 問，N4 レベル 11 問，N3～N1 レベル各 14 問であり，語彙（文脈規定）問題が N3～N1 レベル各 7 問，語彙（用法）問題が N2～N1 レベル各 8 問であった。語彙（文脈規定・用法）問題については，カタカタ語彙，漢字語彙，和語の語彙の比率が偏らないよう配置した。テスト 1～テスト 5 の文法問題，語彙（文脈規定）問題，語彙（用法）問題は一部抜粋して論文末に示す。

## (3) 手続き

テストは，留学直後にテスト 1，留学から 4 か月後にテスト 2，留学から 7～8 か月後にテスト 3，留学から 10～11 か月後にテスト 4，留学から 13 か月後にテスト 5 が行われた。グループ A はテスト 1，テスト 3～テスト 5 を受験し，テスト 2 は受験していない<sup>5</sup>。グループ B はテスト 1～テスト 4 を受験し，テスト 5 はまだ受験していない。解答時間は全 76 問版の場合は 45 分，全 100 問版の場合は 60 分であり，解答はすべてマークシートに記入するよう指示された。テストの実施時期と各グループが受験したテスト（問題数）を以下の表 1 に示す。

表 1 テスト実施時期と各グループが受験したテスト（問題数）

テスト実施時期	グループ A	グループ B
留学直後	テスト 1（76問）	テスト 1（76問）
4 か月後	—	テスト 2（76問）
7～8 か月後	テスト 3（76問）	テスト 3（100問）
10～11 か月後	テスト 4（76問）	テスト 4（100問）
13 か月後	テスト 5（100問）	—



### 3. 結果

グループA, グループBの各文法・語彙テストの平均正答率および標準偏差, テストの実施時期を表2に示す。

表2 各グループにおける各テストの平均正答率(標準偏差)とテスト時期

	テスト1*	テスト2	テスト3	テスト4	テスト5
グループA (n=23)	51.44 (8.37) 留学直後	—	50.71 (8.53) 7か月後	54.82 (9.22) 10か月後	51.92 (5.65) 13か月後
グループB (n=37)	53.62 (8.15) 留学直後	53.93 (8.49) 4か月後	52.13 (9.63) 8か月後	54.97 (8.20) 11か月後	—

\*グループAとグループBのテスト1は一部異なり, グループAのテスト1には語彙問題が含まれていない。

グループA, Bで各テストの平均正答率に差があるか否かを検討するために, 正答率を角変換したものについてテスト種類を独立変数, 正答率を従属変数とする対応のある1要因分散分析を行った(本研究では有意水準を5%に設定した)。その結果, グループA, Bともに主効果が有意であった(グループA:  $F(3, 66) = 3.63, p = .017, \eta^2 = .14$ ; グループB:  $F(3, 108) = 5.43, p = .002, \eta^2 = .13$ )。多重比較の結果, グループA, Bともに, テスト4がテスト3より正答率が高いことが明らかになった。

また, テストの構成要素である文法問題, 語彙問題(文脈規定・用法)についても同様に, グループごとにテスト時期で平均正答率の比較を行った結果, 以下のことが明らかになった。すなわち, グループAにおいて, 文法問題( $F(3, 66) = 3.31, p = .025, \eta^2 = .13$ ), 文脈規定問題( $F(2, 44) = 8.68, p = .001, \eta^2 = .29$ ), 用法問題( $F(2, 44) = 5.74, p = .006, \eta^2 = .21$ )全てで, テスト4がテスト5より正答率が高いこと, グループBにおいて, 文法問題( $F(3, 108) = 26.39, p = .000, \eta^2 = .42$ )はテスト1・2・4がテスト3より正答率が高いこと, 文脈規定問題( $F(3, 108) = 9.80, p = .000, \eta^2 = .21$ )はテスト4がテスト1・2・3より正答率が高いこと, 用法問題( $F(3, 108) = 5.04, p = .003, \eta^2 = .12$ )はテスト1がテスト2・3・4より正答率が高いことが明らかになった。なお, グループAのテスト1には文脈規定, 用法問題は含まれていなかった。グループA, Bそれぞれのテスト構成要素の正答率の推移を図1, 図2に示す。

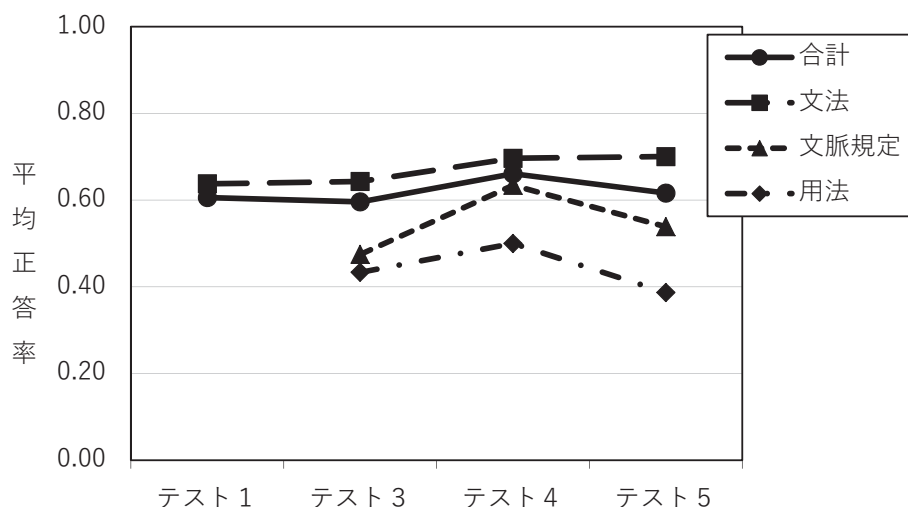


図1. グループAの平均正答率の推移

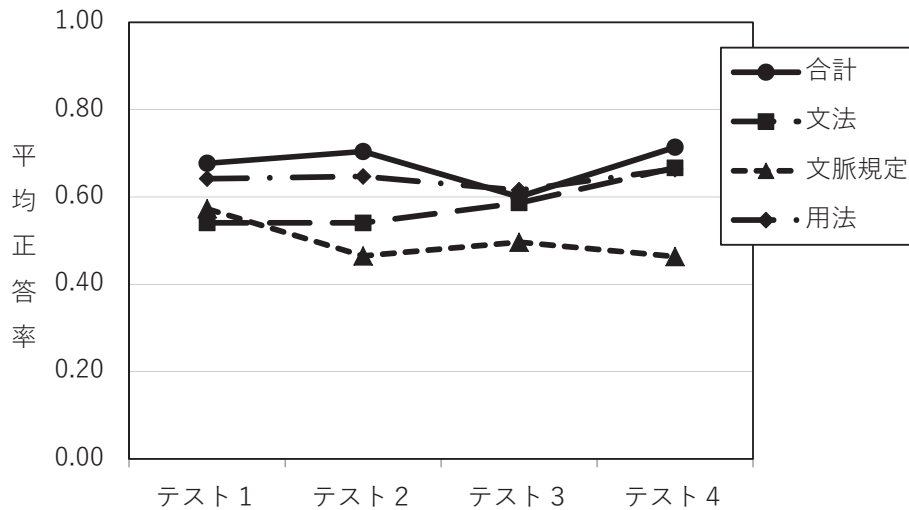


図2. グループBの平均正答率の変動

表3 グループ別各習熟度群における最も正答率が高かったテスト

群	文法						文脈規定				用法			合計	
	N5	N4	N3	N2	N1	小計	N3	N2	N1	小計	N2	N1	小計		
グループA	a	4	1	4	3	3,4	1	-	-	4	4	4	3	-	1
	b	5	4	4	3,4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	c	5	4	3	1	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	d	1	4	3	4	4	4	4	5	4	4	3,4	4	4	4
	e	1	4	3	1	4	1	4	3	4	4	3,4	4	4	1,4
グループB	a	4	1	1	4	4	1	2	4	3	2	4	3	3	4
	b	4	4	2	4	4	4	4	2	4	4	1	4	4	4
	c	1	4	2	4	4	4	4	2	3,4	4	1	4	1	4
	d	1	4	2	4	4	2	1	2	4	4	1	3	1	4
	e	2	4	2	4	1	2	4	4	4	4	1	1,2	1	1

\*表中の“-”は、同率の値が複数あるが、それより低い値がない場合を表す。

さらに、テスト1の得点を基準に、各グループを5つに分けて分析を行った。表3にグループ別各習熟度群における最も正答率が高かったテストを示す。なお、各習熟度群の基準点は、76点満点でそれぞれ、a群～29点、b群～39点、c群～49点、d群～59点、e群60点～であった。

日本語習熟度の異なる群の間でも、多少の差異はみられるものの、おおむねテスト4で正答率が最も高くなる傾向にあった。この傾向は、テストの構成要素である文法問題、語彙問題（文脈規定・用法）のうち、語彙の文脈規定問題で特に顕著であった。用法問題に関しては、グループBにおいて、N2、小計ともにテスト1が最も高い習熟度群が多い結果となった。

#### 4. 考察

各テストの実施時期と、留学生である日本語学習者の学生生活時期との対応は、テスト2が留学後1学期目の終わり、テスト3が留学後2学期目の始め、テスト4が留学後2学期目の終わり、テスト5が留学後3学期目の始めであり、テストの正答率が上がった時期は、グループA、Bともに留学後2学期目の終わりであった。すなわち、留学後、2学期を過ぎた時点で文法・語彙の知識量が増える、または知識の定着が期待できることが示唆された。

このことと、両グループともテスト3で平均正答率が下がっていることを合わせて考えると、文法・

語彙の知識の正確さは留学後、時間の経過と比例して上がるのではなく、一時的な知識の混乱や長期の休み等により、留学期間中であっても下がってしまうことがあるが、その後の留学生活で日本語のインプット、アウトプットが継続されると、知識の増加や定着が起こる可能性がある。一時的な知識の混乱が生じる要因としては、それまで学習して身につけた、いわゆる教科書的知識と、日本留学中に接する生の日本語との齟齬や意味の広がりへの気づきなど、実際に言語が使用される場面に身を置くことにより、学習者の頭の中にある日本語知識をいったん整理し、配置し直さなければならない状況にしばしば置かれることが挙げられる。この整理、再配置の最中には、それまで理解できていた項目であっても、一時的に使用や理解が不正確になるが、この期間を経て、日本語知識が再構築されると、それまでより正確な日本語理解、さらには使用も可能になると推測される。

また、文法と語彙を分けて分析すると、文法は日本語能力試験 N4, N2, N1 レベルの問題の正答率がテスト 4 で最も高くなっている習熟度群が特にグループ B で多かった。これは、日常会話でよく触れ、使用するのが N4 レベルであり、大学の授業を受ける際に接することが多いのが N2, N1 レベルであると考えられることから、留学生活の持続とともに文法知識が整理され、正確になっていくことを示していると考えられる。ただし、各グループとも、必ずしもすべてのレベルでテスト 4 が最も高いという結果でなかったことが表 3 によって示されていることから、結果の差異に影響を及ぼしている要因を母語や習熟度、日本語の使用状況などにに基づき、今後の継続的な調査により明らかにすることが必要であろう。なお、最も習熟度が高い e 群においては一部天井効果が出ている項目 (N5, N4, N3, 文法小計) があった。

語彙については、文脈に合う語彙を選ぶ文脈規定の問題と、正しい使い方をを選ぶ用法問題とで異なる傾向がみられた。文脈規定問題では、グループ A, B ともにテスト 4 がおおむね最も高い正答率であったが、用法問題ではグループ A と B で異なる結果となり、グループ B ではテスト 1 が他のテストより正答率が高い、つまり、留学直後が最も正答率が高い結果となった。文脈規定問題では、提示された複数の語から文に当てはまる語を選ぶことが求められ、用法問題では、同一の語が含まれる複数の文から特定の語が正しく使われている文を選ぶことが求められる。このことを踏まえると、文脈規定問題では、提示されている複数の語について、それぞれの意味の異なりを正確に理解し、文脈に合う語を正しく選択しなければならないので、この力に関しては留学生活を通して伸長させられることが示唆された。用法問題については、グループ B において N2 レベルで習熟度が高い群のテスト 4 の正答率が他のテストに比べて低く、特に e 群では正答率の下落も特に大きかった。この要因としては、テストに対する集中力の低下のような日本語力でない要因も考えられるが、SLA の過程でみられる知識の再構築が起こっていることによる一時的な正答率の下落も考えられる。習熟度によって異なる結果がみられることから、習熟度の高低によって、それぞれの問題・難易度における知識の変化が起こる時期に差異があることが推測される。すなわち、習熟度下位群では、留学直後は知識がないため正解できなかったものが、留学中の授業を通して少しずつ理解することができるようになり、テストの回数が進むにつれ、正答率が上がるが、習熟度上位群においては、留学直後に十分な教科書的知識があったため、その後、知識の混乱が起きて、テスト回数が進んでも知識の再構築が完了せず、正答率が上がらないという結果になるのではないか。この解釈の妥当性については、グループ A, B で異なる結果が出ていることから、個人の日本語使用状況などと合わせて、今後の研究でさらに詳細に観察・分析する必要がある。



## 5. まとめと今後の課題

本研究では、日本の大学に留学した日本語学習者を対象に、日本語文法・語彙テストについて、テストの総得点、文法問題・語彙（文脈規定・用法）問題種別、問題の難易度別、日本語の習熟度別得点（正答率）の推移を分析した。その結果、テストの正答率が上がった時期はグループA、Bともに入学後2学期目の終わりであったこと、特に、語彙（文脈規定）で得点の伸びが大きかったこと、習熟度により多少の差異が見られることが分かった。

学習者はどの時期に知識の再構築がなされ、正用へと転じるのかということについて、石田（1991）は、初級レベルや中級レベルのクラスで1年間勉強しても、学習者の誤用率は下がらないと述べていたが、本研究の調査で得られた結果は、目標言語環境に身を置いている場合は1年程度で再構築される可能性があることを示唆している。ただし、本研究で用いた手法は産出ではなく、選択式の文法・語彙テストであったため、先行研究と異なる結果となった可能性も否定できない。

今後は、得点（正答率）の変化は何に起因するのか、学習者の母語の違いにより異なる変化のパターンが見られるのか、個人の日本語使用との関係など、さらに観察を続け、詳細かつ多角的に分析を進めていく。

## 謝辞

本研究のテスト実施には、松本真輔教授、川崎加奈子准教授の協力を得ている。この場を借りて感謝の念を表したい。

## 参考資料 【日本語文法・語彙テスト】

### 文法問題（一部抜粋）

問題1 次の\_\_\_\_\_に入るもっとも適当な言葉を次の1～4から一つ選んでください。

日本のカメラは高いですか。…… いいえ、\_\_\_\_\_です。

1. 高い                      2. 高いくない              3. 高くない                  4. 高いじゃない

知らないことばをすぐに\_\_\_\_\_ように、いつも辞書を持っています。

1. 調べる                      2. 調べます                  3. 調べられる              4. 調べた

勉強すればするほど、ますます知りたいことが\_\_\_\_\_。

1. 多い                        2. 多かった                  3. 多くなる                  4. 多いだろう

同じ状況でも、考え方\_\_\_\_\_幸せにも不幸にもなる。

1. 次第で                      2. にそって                  3. にあたり                  4. 向きで

入学試験の結果は、一週間後に書面\_\_\_\_\_ご連絡いたします。

1. について                  2. によって                  3. をもって                  4. のために

### 語彙（文脈規定）問題（一部抜粋）

問題2 次の\_\_\_\_\_に入るもっとも適当な言葉を次の1～4から一つ選んでください。

うちの息子は中学に入ってから、サッカーに\_\_\_\_\_しています。

1. 熱中                      2. 関心                      3. 熱心                      4. 夢中  
 アルバイトで月に10万円も \_\_\_\_\_ のは大変です。
1. かせぐ                      2. はぶく                      3. はらう                      4. もうける  
 工場長の指令に反発して、工員が仕事を \_\_\_\_\_ した。
1. ボイコット                      2. カット                      3. キャンセル                      4. カムバック

語彙（用法）問題（一部抜粋）

問題3 次の言葉の使い方でもいいものはどれですか。次の1～4から一つ選んでください。

重大

1. 彼女は私の重大な友達だ。
2. どんなに重大でも、医者になるという目標のためにがんばります。
3. 友達の結婚式で司会をすることになった。責任は重大だ。
4. 外国語を勉強するとき、辞書は絶対に重大なものだ。

わずらわしい

1. 同じ名前の学生がクラスに二人いて、わずらわしい。
2. 午前中はいつも掃除や洗濯などでわずらわしく過ぎてしまう。
3. 相続についてのわずらわしい手続きは、弁護士にまかせている。
4. 大勢の人が見ている前で失敗をして、とてもわずらわしかった。

注

- 1 本稿は2020年9月19日、第25回留学生教育学会・年次大会におけるポスター、抄録（71-72）で発表した内容に加筆したものである。
- 2 「留学生」とは、「出入国管理及び難民認定法」別表第1に定める「留学」の在留資格（いわゆる「留学ビザ」）により、日本の大学（大学院を含む）、短期大学、高等専門学校、専修学校（専門課程）、日本の大学に入学するための準備教育課程を設置する教育施設及び日本語教育機関において教育を受ける外国人学生のことである。それに対して、短期教育プログラムは、教育、研究、異文化体験、語学の実地習得等を目的として、大学等における学則上の設置科目の受講を伴って実施する、または学則上の設置科目ではないもののサーティフィケート（受講証明証）等の発行を伴って実施する、学位取得を目的としないものであり、このような短期教育プログラム等を受講している学生をここでは「留学生」と区別して、「外国人学生」と言っている。
- 3 調査参加者は学部留学生であるため、N5・N4レベルで出題されている語彙はすべて基本語彙であると判断し、日本語文法・語彙テストの中では出題していない。
- 4 日本語文法・語彙テストのN5・N4レベルの文法問題について、日本語能力試験の問題集から抜粋して問題を作成するには問題数不足であった。そのため、旧日本語能力試験の文法問題の範囲を確認した上で、『みんなの日本語 初級Ⅰ本冊』『みんなの日本語 初級Ⅱ本冊』から抜粋して、このレベルの問題を独自に作成することにした。
- 5 グループAの留学時期が、今回の調査開始より半年早く、テスト2の受験時期がすでに過ぎていたため、グループAはテスト2を受験していない。

## 【テスト教材】

- 佐々木仁子・松本紀子 (2010) 『日本語総まとめ N1文法』, アスク
- 佐々木仁子・松本紀子 (2010) 『日本語総まとめ N2文法』, アスク
- 佐々木仁子・松本紀子 (2010) 『日本語総まとめ N3文法』, アスク
- スリーエーネットワーク (2012) 『みんなの日本語初級 I 第2版』, スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク (2013) 『みんなの日本語初級 II 第2版』, スリーエーネットワーク
- 松浦真理子 (監修)・アスク出版編集部 (編集) (2011) 『日本語パワードリル N1文法』, アスク
- 松浦真理子 (監修)・アスク出版編集部 (編集) (2011) 『日本語パワードリル N2文法』, アスク
- 松浦真理子 (監修)・アスク出版編集部 (編集) (2011) 『日本語パワードリル N3文法』, アスク
- 松浦真理子・鈴木健司 (監修)・アスク出版編集部 (編集) (2010) 『日本語パワードリル N1文字・語彙』, アスク
- 松浦真理子・鈴木健司 (監修)・アスク出版編集部 (編集) (2010) 『日本語パワードリル N2文字・語彙』, アスク
- 松浦真理子・鈴木健司 (監修)・アスク出版編集部 (編集) (2011) 『日本語パワードリル N2文字・語彙』, アスク

## 【引用文献】

- 石田敏子 (1991) 「フランス語話者の日本語習得過程」『日本語教育』75号, 64-77.
- 大関浩美 (2007) 「場所を表す助詞に関する学習者の文法」『言語文化と日本語教育』34号, 28-29.
- 家村伸子・迫田久美子 (2001) 「学習者の誤用を産み出す言語処理のストラテジー (2) —否定否定形「じゃない」の場合—」『広島大学日本語教育研究』11号, 43-48.
- Kellerman, E. (1985) If at first you do succeed . . . In S. Gass and C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House. 345-353.
- 小柳かおる (2004) 『日本語教師のための新しい言語習得概論』, スリーエーネットワーク
- 迫田久美子 (2001a) 「学習者の誤用を産み出す言語処理のストラテジー (1) —場所を表す「に」と「で」の場合—」『広島大学日本語教育研究』11号, 17-22.
- 迫田久美子 (2001b) 「第1章 学習者独自の文法」野田尚史ほか『日本語学習者の文法習得』大修館書店, pp. 3-23.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231.
- 独立行政法人日本学生支援機構「2019 (令和元) 年度外国人留学生在籍状況調査結果」  
<https://www.jasso.go.jp/about/information/press/jp2020042301.html> (2020年9月18日閲覧)
- 独立行政法人日本学生支援機構「2018 (平成30) 年度短期教育プログラムによる外国人学生受入れ状況調査結果」  
<https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/program/date/2018.html>  
(2020年9月18日閲覧)
- 橋本直幸 (2017) 「語彙習得研究の方法論：イントロダクション (特集語彙習得研究の方法論)」『第二言語としての日本語の習得研究』20号, 5-9.
- Morita, M. (2004) "The Acquisition of Japanese Intransitive and Transitive Paired Verbs by English-

---

Speaking Learners: Case Study at the Australian National University”『世界の日本語教育』14号, 167-192.

文部科学省 「「留学生30万人計画」骨子の策定について」

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/ryugaku/1420758.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1420758.htm) (2020年9月18日閲覧)

谷内美智子 (2002) 「第二言語としての言語習得研究の概観－学習形態・方略の観点から－」『言語文化と日本語教育』, 増刊特集号, 155-169.

#### 付記

本研究は、2020年度長崎外国語大学学長裁量経費の助成を受けている。