

国立国語研究所学術情報リポジトリ

Methods for Evaluation in Teaching Japanese as a Foreign Language

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-03-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 国立国語研究所, The National Language Research Institute メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.15084/00001831

日本語教育指導参考書 6

日本語教育の評価法

国立国語研究所

刊 行 の こ と ば

「日本語教育指導参考書」は、外国人に対する日本語教育に携わっている方々の指導上の参考に供するために刊行するものです。

このたびその1冊として「日本語教育の評価法」を刊行するについては、大阪外国語大学の沢村春吉、倉谷直臣、山本進、吉田弥寿夫の各氏に執筆をお願いしました。

また、文部省留学生課、慶応義塾大学国際センター、早稲田大学語学教育研究所、言語文化研究所附属東京日本語学校から、国費留学生試験問題及び各機関でそれぞれ作成された試験問題を提供していただき、評価法の実際的な参考資料として収録することになりました。

執筆者各位及び資料を提供して下さった各機関に対して感謝の意を表するとともに、これが適切な資料として広く活用されることを期待します。

昭 和 54 年 3 月

国立国語研究所長

林 大

執筆者名簿 (五十音順)

大 沢 春 吉	大阪外国語大学	助 教 授
倉 谷 直 臣	大阪外国語大学留学生別科	助 教 授
山 本 進	大阪外国語大学留学生別科	講 師
吉 田 弥寿夫	大阪外国語大学留学生別科	教 授

目 次

日本語教育における評価の問題 総論……吉田弥寿夫……	1
I 日本語教育の到達目標とその評価……倉谷 直臣……	19
II 評価項目の設定…… “ ……	48
音声教育とその評価法……山本 進……	59
I 教育評価法概説……大沢 春吉……	81
II 日本語教育における評価資料 の統計的分析…… “ ……	109
付 参考資料……	129

日本語教育における評価の問題

総論

吉田 弥寿夫

目 次

日本語教育における評価の問題 総論

- 1 なぜ評価は必要か…………… 3
 - 2 いかにして客観的評価は可能か…………… 7
 - 3 Achievement test か Aptitude Test か……………11
 - 4 Frame of Reference ……………13
- 参考文献

1 なぜ評価は必要か

外国人の日本語学習者の目的は多様であって、各機関における日本語教育の実態も多様である。たとえば大阪外国語大学留学生別科のように、高年齢・高学歴の研究留学生をあずかっているところでは、その学生の専攻に応じて、きわめて短期間に日本語能力をつけなければならない。そして、その日本語能力も、いわゆる、きく・はなす・よむ・かくの能力が平均にまんべんなく開発されることが理想であるが、奨学金の給付期間が一年半ないし二年であるので、彼らが各自の専門領域での研究にできるだけ長く従事することを配慮するならば、やむをえない処置として、きく・はなす能力は、Native speaker のあふれている日常生活で習熟することとして、いきおい、よむ・かく能力に重点をおくこととなる。また逆に、海外技術者研修協会の研修生への日本語教育は、研修生が工場実習で共同に作業する労働者からの指示をまちがいがなく了解し、とにかく自分の意志を片言でもいいから伝える能力が要求されるので、きわめて簡単な短文、ときには語の理解と発話だけが要求される。その他、観光者相手の日本語教育、幼年者への日本語教育など、学習者の目的に応じて、それぞれの機関において適切な指導がなされているはずである。この多目的・多様の日本語教育の成果を、統一的に数枚の paper test によって、規格化する必要があるのか、また、そのようなことは果たして可能であるのかが、まず第一に問われなければならない。この問いに対する答えは No であろう。しかし、それでもなお、あえてこの試みがなされなければならないのは、つぎの二つの点から、いわば必要悪として要求されるのである。

第一は、実際的な必要性からである。近時、日本語が普及するにしたがって、海外でも教育機関が整備され、入門テキストも数種類編纂されて、ひろく海外市場に出まわっているので、すくなくとも真面目に日本へ留学しようとするものは、おおかれすくなかれ、ある程度、日本語を学習してくるケー

スがふえつつある。したがって受入れ側からいえば、学習者の既習の学力に応じて、受入れ態勢を多様化しなければならなくなったのである。十数年前までは、留学生のほとんどが「あいうえお」の「あ」の字を知らないのが普通であったから、クラス編成はまったくの初心者コースを人数分だけ用意しておけばよかったのであるが、ここ数年、既習者の数も漸増し、程度もまちまちであるので、留学生の受入れに当たって、どの程度のコースを何クラス分用意して待っておればよいのかが分からなくなってきた。コースに応じてカリキュラムも異なるし、担当教官もちがってくるので、これは大変なことになるのである。もちろん、学生はアプリケーションフォームに日本語能力を自己申告し、学習の時間歴などを書いてくるが、これは国によって、また本人の性質によって評価の基準もちがうので、いちがいに信じられぬ場合がおおい。実情は、各機関とも過去の経験から、だいたいの目安をつけ、来日時にもう一度、独自の placement test をして、学生をクラス分けしているようであるが、その予想が大幅に狂ったとき、また一回の placement test で学生をあるコースに配属しても、たまにはクラス替えをしなければならない場合など、現場に混乱が生じる。このような場合に、規格化された客観テストが現地において統一的になされ、そのこまかいデータが当該校に送られてくると、たいへん便利である。

また、海外での留学熱がたかまってくると、現地から手紙その他で留学の意志表示をなし、入学許可を求めてくる場合がおおくなった。ある種の国々では、確実な入学許可証がなければ出国ビザを出さない。また多額の金を使って来日し、入学試験を受けても日本語能力の不足のため入学が許可されず、むざむざ帰国しなければならないなどの悲劇がよくある。規格化された統一試験制度が確立されていて、前もって海外で日本語の能力の測定がなされるなら、日本への留学を希望する学生にとっては福音であろう。

また、本年度からの文部省は、各方面の要望にこたえて、私費留学生を国費留学生に採用がえることとなった。その場合に、日本語能力が要求されるが、それがどの程度のものであるかを知るためにも、統一テストは便利であ

る。また、私費留学生をあずかり、大学入験のための準備教育をしている機関では、どの程度の日本語能力を学生が備えていれば、入試に合格できるのかという、努力目標が知りたいのである。これは文部省奨学金を給付される国費留学生でもおなじである。国費研究留学生は、研究計画がはっきりしておれば、日本語能力がゼロであっても留学を許可されるが、日本学（とくに日本文学および日本歴史）専攻者は、文部省が現地機関で実施する日本語テストA・B・Cを受験しなければならず、Aは60点から80点以上、Bは50点から60点、Cは40点から60点以上とらなければ、採用されないことになっている。これら日本学を研究するためには、日本語能力は不可欠であるとの見解に立っているのである。そのためにも日本語能力の統一テストは必要であるといえる。また、近頃ふえつつある大学採用の国費留学生については、大阪外大の留学生別科が日本語教育についての責めを負わないということになっているから、指導教官が外国語で指導する自信のある場合、あるいはその大学に日本語補習機関のある場合は別として、やはり学生の日本語能力を事前に知る必要があるから、日本語能力テストは、なるべく早急に規格化されなければならないのである。もちろん、英語能力検定試験のように、一級をもっていなければ入社試験を受けさせないという商社が出現するような事態を惹起させないように注意する必要があるが、とにかく必要悪として、実際面から要請されているのである。そこまで期待するのは行きすぎであるが、もし各界の協力によって、公正な客観的科学的な統一テストが実施され、何年もそれに合格者を出さなかった機関は、自然淘汰されるであろう。海外で批判されているいかがわしい日本語教育機関が整理されてゆくなれば、日本語教育のための副次的な産物として、歓迎してもいいのではないかと考えられる。

第二に、以上のべてきた実際的な必要ではなく、もっと本質的な効用がこの統一テストには期待される。上にのべた項目のいくつかにやや関係することだが、日本語教育学がまだ若いために、いまだ確立されていなかった到達度の確認ということである。日本語教育の歴史は明治の清国留学生へのそれか

ら数えると決して若くはなく、また反対に、すでに100年の歴史をもつといわれる英語教育にも、厳密な意味では到達度の客観的な規準が確立されているとは、いいきれない点もあるにはあるが、とにかく英語教育では初級程度の英語、中級程度の英語、上級程度の英語といえば、いちおうの目安はあるようである。現に英検テストは3級から1級までの統一テストが行われ、それが一流商社の入社試験の受験資格にまで流用されている。日本語教育においても統一テストをなす以上は、まず到達度をきめ、それに適合するか否かでテストをなし、評価すべきである。さきへのべた文部省奨学金留学生採用テストの出題のねらいには

- (A) 初級 基本文型の理解
- (B) 中級 小学校高学年程度の読み書き
- (C) 上級 中学校高学年程度の読み書き

と書いてあるが、基本文型とは日本語教育の世界で、どのような文を、どれだけの数ときめているのであろうか。これがあいまいである。小学校高学年程度というけれども、擬態語・擬音語などは小学校高学年になれば、普通の能力をそなえた学生なら、相当程度つかいこなせるが、外国人にとっては、はなはだ困難であるだろう。だから外国人にもそのような言語能力を要求するのか、そして、その能力のない学生を、中学校高学年程度の読み書き能力に欠けると判定するのか、問題のあるところである。また、中学校高学年の読み書き能力といっても、微妙な助詞のつかい方や言語のニュアンスなどは、外国人はえてしてつかみそこなうものである。その場合、その外国人日本語学習者は、中学校高学年の日本語能力に欠けるといってしまうといいだろうか。少々ぐらいの助詞の用法のあやまりを大目にみても、文章全体のコンプリヘンションを誤りなくすことのできる外国人日本語学習者は、だいたいにおいて、中学校高学年の読み書き能力の保持者と判定してよいのではないかと考える。このように永年の教育経験からくるカンによって、あるいは初級、あるいは中級、上級ときめているのが、日本語教育界の現状である。それではあまりにも恣意的・主観的であって、ある教授者が

十分上級の能力があると考えても、他の日本語教育家によっては中級にも価値しないと判定されることがありうるのである。もちろん教育効果あるいは言語能力は、きわめて抽象的観念的な面があるので、評価者によって多少のゆれがあるのはやむをえないが、あまり激しいのも困るのである。外国人日本語学習者にとって、不可欠の基本文型はどれとどの文章であるのか、またそれがいくつ必要なのか、基礎語彙はどれらの単語で、おおよそ何百・何千をマスターすれば、初級あるいは中級といえるのか、また日本語学習のみがもつ特殊な条件である漢字および漢字の造語法を、どこに基準をおくのかなど、もし客観的な目安がつくなら、ぜひ到達度として確定しておきたいものである。

2 いかにして客観的評価は可能か

言語能力の正常な状態における発達は、きく・はなす・よむ・かくの四つの力が、相関的・相即的に開発されてゆくのであるから、評価もこの四つの能力がどの程度まで到達されているかを測定するのが理想である。しかし、前にものべたように、日本語学習者は、その学習目的が多様であり、目的に応じた促成教育になりがちであるから、四つの能力がまんべんなく習得されているとはいいがたい。研究者は文献をよむことを事とするので、たぶん、読む能力がすぐれているだろうし、書く能力もこれにともなうであろうが、話す、聞く能力に欠けるかも知れない。逆に工場において技術研修を目的とする人々は、聞きとりや話す能力は備わっているが、文字の理解を最初から断念する場合があるので、読む・書く能力はダメなことが多い。そのような能力の跛行性をテストによって矯正するのだという考え方もあろうが、学習者がそれで満足している場合、もともと備わっていない能力をテストしても無意味ではないかと思われる。したがってテストをいくつかのセクションに分け、聞く能力・話す能力・書く能力・読む能力などが、どの程度達成されているかを見るテストの工夫もたいせつではないだろうか。ただ言語能力はも

ともとそうように便宜的に分けられるものでなく、トータルにおいて判定されるべきで、それらが総合的に統一体としてあるところに、真の言語能力が存在するので、かぎられた目的のために変則的な促成教育を受けている学習者はやむをえないとして、真の意味で日本語を学習しようとしている外国人の能力を測るにはどうすればいいのか、むつかしい問題である。

フランスの C. R. E. D. F. (Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion Française フランス語海外普及中央研究所) は、学生のフランス語の知識の水準を評価し、フランス語学習のための正しいクラス分けをするために、Test C.G.M. 62を実施している。これは作成者 G. Malaret (カーン大学教授) および C. Malandain (C.R.E.D.I.F. 研究員) の名をとったものであるが、これは六つの試験から成り立つ。

1. 口語理解力テスト Compréhension Orale
2. 口語表現力テスト Expression Orale
3. 書取テスト Dictée
4. 聴覚テスト Epreuve Auditive
5. 筆記理解力テスト Compréhension Ecrite
6. 筆記表現力テスト Expression Ecrite

そして、結果を図のように Compréhension, Expression, Orale, Ecrite の4点について示し、学力の知識の片寄りのないように、なるべくならかな円形を示すように学習者の注意をうながす。とくに注意すべきは、フランス語は書取といっても、文法の知識がなければ正しい綴字をえられないから、より総合的な学力が要求され、総合的な判定が得られるのである。日本語のこれにあたるのは、漢字などを使った同音異義語であろうか。

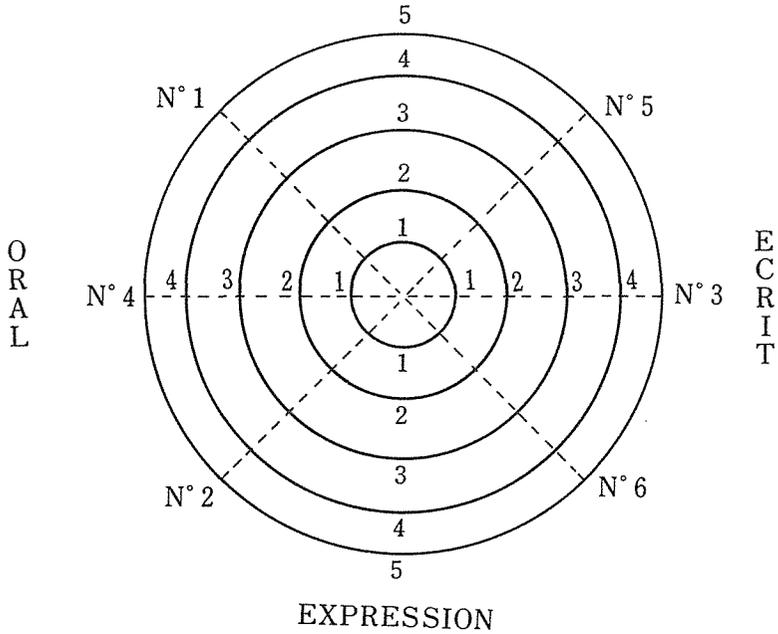
ふつう TOEFL とよばれている The Test of English as a Foreign Language は、英語が母国語でない外国人のアメリカの大学へ入学するための言語能力テストである。そしてそれは次のようにわかる。

section 1 50問40分

Listening and Comprehension

TRANSCRIPTION GRAPHIQUE DES RÉSULTATS

COMPREHENSION



NOTES

Épreuves : n° 1 | || n° 4 | |
 n° 2 | || n° 5 | |
 n° 3 | || n° 6 | |

NIVEAUX

Compréhension | || Oral | |
 Expression | || Écrit | |
 Total :

Indice d'expression :
 Indice de correction :

Catégorie

Part A understanding short statements

Part B understanding short conversations

Part C understanding brief talks of conversations

section 2 40問25分

English structure (grammar and sentence structure)

section 3 60問45分

Vocabulary and Reading Comprehension

part A completing a sentence with the correct word.

Part B reading different types of material and interpreting them

section 4 50問30分

This section varies from test to test since there are different forms of TOEFL.

Section Four on the test you will take will probably be a repeat of the above Section Two(English Structure)or the above Section Three (Vocabulary and Reading comprehension)

実際の問題を見てみると、平易な問題をあまり考えずに相当なスピードでこなさなければならないようである。いわゆるアメリカ式客観テストである。聴解とあるように聞く能力のテストがあり、さらにこの他に、数人の試験官を前にしての発表能力のテストもあるようである。これに比して、日本の外国人に対する日本語能力テストは、文部省の奨学金留学生の採用テスト、私費学生のための統一テスト、国際交流基金の日本への招聘者の選考テストにもきく・はなす能力、すなわち音声面の能力をテストする問題が欠けている。これは試験の実施に当たって、不公平にならないようにとの配慮があるのであろうが、テープレコーダーその他の視聴覚機器を活用すれば、測定可能ではないかと考える。なお音声面の能力測定がなされていないといったが、これらのテストでは書く能力を評価する問題もゼロにちかひのである。それは試験の実施に当たって、採点者を外国に派遣することができず、現地の在外公館の文化担当者をわずらわす結果、解答は記号か、あるいはだれが

採点してもゆれのない、きわめて短文にかぎられるからである。これでは受け手としての日本語能力のテストはできても、表現者すなわち発信者としての日本語能力の評価がなされないのである。試験実施方法を改善することによって、テスト問題にその方面の能力を測定することのできる種類の問題を加えるべきである。

3 Achievement Test か Aptitude Test か

戦後、アメリカ式教育の万能時代で、客観テスト＝Achievement Test 一辺倒となってしまったが、このテストは客観的評価ができるという利点の反面、受験者が条件反射の反応に鈍い場合、また即座にひとつの解答を選択する決断力に乏しい、気の弱い性格の持ち主である場合、試験の結果は果断な決断力をもつものより悪くなる。語学能力は人と人の対話を基本とするので、長時間にわたる沈思熟考の結果、相手の問いかけに応じては話にならないといってしまうばそれまでであるが、TOEFL 式の多量の問題に速答しなければならない型のテストでは、さまざまな外国人の国民性によっても、公平な結果がえられない。この国民性あるいは受験者の個人的性格などの差を、おおいつくして公平な結果をえられる試験方法があれば望ましいのである。

外国人がひとつの外国語を修得する場合、どれほどその学習者の能力がすぐれており、どんなに熱心に勉強して、ある程度までその外国語をマスターしても、どこかに思わぬ陥没地帯があるはずである。日本の古典の研究で、日本人すら読み解くことのできない難解な原典をよみ、さらにそれらの注釈書を読破する能力があっても、案外、現代語のなんでもない言いまわしをまちがったり、常識的な文法を知らなかったりする場合がある。これを裏がえせば、日本人の相当な英語の達人でも、イギリス人、アメリカ人の3才の童児にも劣る英語力の穴を随所にもっているのである。英語の学術論文なら辞引きなしに理解できても“Snoopy”の漫画がわからない場合がある。し

たがって、たまたま出題された問題がその学習者の穴であったとすれば、その成績の悪さでその学習者の日本語能力を劣悪であるときめてしまえないのではないか。もちろん、そのために多読即答式のアチーブメントテストがあるのだと片づけてしまえば終わりだが、その点を配慮した測定法の開発も可能ではないか。Fill the blanks 式の設問では測れない語学能力もあるのではないか。その学習者が言語学的にどのような適性をもっているのか。また日本語学習に潜在的な能力を、学習者の素質および母国語との関係において、どのくらい秘めているかを顕在化させる設問も開発されるのではないか。ここでいう aptitude test とは単なる適性検査あるいは能力検査という意味ではない。この程度の日本語の基礎原理、あるいは文章構造・造語力・漢字のラジカルについての知識の分析力をマスターしておれば、たとえ現在の語彙量・漢字数・文法事項の知識が少なくても、辞書その他の参考書を操作する作業手順さえ覚えれば、長足の進歩をとげるにちがいないという、能力測定ができないかと提案しているのである。もちろんアチーブメントテストを併用することによって、より確かな現在の到達度と可能性をふくめた全体的な語学力の評価につながってゆくはずである。

上にのべたことは言語能力の質とも関係してくるので、もう一度再論しておくとして、えてして文法家は初級・中級とクラスが高度化してくるにしたがって、こまかな文法事項のテストをしたがるが、もちろん外国人学習者の目的にもよるであろうが、専門的知識を要する文法項目の設問に答えたり、微妙なニュアンスの言いまわしを覚えたり、いわゆるヘンナ外人という印象を与える、コロキユアルな表現やイデオムをふんだんにちりばめて、ジョークまじりの日本語をしゃべりまくる日本語力よりも、助詞・助動詞や活用のちがいが少々あっても、豊富な語彙力と適確な長文理解力をもつ日本語能力のほうが、ある種の研究者には必要であることを忘れてはならない。ある方面の能力だけにかたよることは、できるだけさげなければならない。

4 Frame of Reference

社会学上の用語を借りて、一応こうよんでおくが、決してむつかしいことをいっているのではない。学習者の母国語と日本語との文法構造・語彙の意味的包摂関係,その他,言語=logos が必然的にその使用者の発想法を本質的に規制するものであるならば,その差からくる学習者・受験者の困難点を予想して,無用の抵抗感を起こさないように注意しろというだけのことである。

たとえば朝鮮語やビルマ語などを母国語とする学習者が,文法構造とくに syntax に関する設問で高点をマークしたからといって,それが100%語学力の強さにはつながらないということである。また漢字国民と非漢字国民との漢字に対する抵抗感からくる拒否反応を,試験結果の判定の場合,考慮しなくてはならないであろう。もちろん,受験者の漢字についての知識の量を無視しろといっているのではない。母国語として無意識に修得している漢字数および漢字語彙の量の多少で,単純にその学習者の能力は測れないのである。むしろ漢字国民には,本国における使用例と日本におけるその違いからくる意味の相違などを試験しておく必要がある。

二世あるいは三世の日本語力は,いわゆる口語表現においてはすぐれているが,案外,文語表現には弱いのである。これらの学習者には文体の相違からくる日本語能力の理解度を注意して測定し評価する必要があるのである。言語の位層差を配慮した試験問題は,日本でだいたい標準スタイルの日本語,あるいは外国でも標準スタイルで書かれたテキストからのみ修得した学習者には不要であっても,一世の家族から自然発生的に口頭表現のみを修得した二世・三世には必要である。

これとおなじ意味で,インド・パキスタンやバングラディッシュおよびフィリピン知識人のように,彼等は土語を一方でもちながら公用語としての英語をセカンドランゲージとして修得している。いわばバイリンガーであるが,この第2外国語の修得方法が問題である。幼児が周囲の発音をろうつし

にくりかえして、自然発生的に自国語を修得してゆくように、彼等の環境では英語が公用語として使用されているので、彼等は成長の発展段階とともに意識的に外国語として修得することなしに、いつの間にか自然にマスターしたのである。だから、彼等は外国語学習の組織的方法を知らない。クラスに出る前に辞書をひいて予習し、未知の単語をノートやカードに整理し、文法項目を確認しながら新しい語学を征服してゆくという方法を知らないのである。だいたい辞書をもたずに新しい外国語を学習しようということは、われわれにとっては想像もつかないことであるが、そのような学習者が留学生の中にままいるのである。だからテストの方法も、それらの学習態度を習慣づける類の設問も必要ではないと思われる。辞書を使用させて長文読解をやらせるとか、あるテーマのもとに作文をかかせるとかいうことも必要であろう。

上記とおなじようなことがヨーロッパ系の学習者にもいえる。彼等は言語を音声から理解するものと信じて疑わない。もちろん、音声を欠いた言語は存在しないし、語学教育のオーソドキシイは、音声教育から入ってゆくのは正しいが、日本における語学教育のように——それがまちがいのもとであったと大いに反省されているが、——音声に重点をおかない方法も可能なのである。中国の文章を漢文訓読法という、まったく中国語の音声を無視した学習法で領略した歴史を日本人はもっている。これをまったく誤った方法として葬り去ってしまうのは惜しいと考える。日本語は表意文である漢字を名詞および動詞・形容詞の語幹に用い、それら画数の多い漢字は目に入りやすい支配文字として、無意識のうちに速読法に利用しているのである。この点を考慮したテストの方法も可能であるし、言語は音声の連続であるとのみ理解している外国人の考え方を修正する必要があると考える。

以上の他に、まさにこまごまとしたことであるが、われわれに当然であると思われる設問の direction が外国人には理解できない場合がおおいのである。「例のように符号で答えよ」と示していても、「例」のあらわしている意味が理解できない場合がある。また英語国民以外は、たとえ英語が理解できても微妙なところに抵抗があって、解答の障碍となっている場合もある。

できればまったくの初心者の段階では、設問の direction はそれぞれの原語で示すことが望ましい。

以上いろいろのべきてきたが、要はいかにすれば現在の到達度はもちろん、潜在的な可能性もふくめて、外国人の日本語学習者の能力を、より公正に評価できるかという議論の発端である。以下、それぞれの執筆者によって各論が展開されるはずである。

参考文献

“Test C.G.M.62 (C.R.E.D.I.F) 中沢達夫「日吉論文集」 1968 6号
慶応義塾大学商学部

「日本語教育」1977.4 日本語教育学会

“Student Guide To Japan And Questions of General Examinations.”
1972 財団法人国際教育協会

日本語学力検定試験問題集（I）S49～49 1975.9.30 早稲田大学語学教育研究所

“BARRON’S How to Prepare for College Entrance Examinations”
BARRON’S Educational series INC. Wood Bury, New York.
The Handbook for TOEFL Applicant Educational Testing Service
(ETS)

I 日本語教育の到達目標と その評価

II 評価項目の設定

倉 谷 直 臣

目 次

I	日本語教育の到達目標とその評価	19
1	日本語教育とその対象	19
2	日本語教育の限界	20
3	留学生に対する日本語教育の到達目標	27
4	目標達成の方法としての評価	29
a)	評価の方法	31
b)	評価のシステム	33
c)	評価のプロセス	36
II	評価項目の設定	48
1	量的全体的評価と質的項目的評価	48
2	評価項目の設定の必要性	49
3	理論的評価項目	51
4	評価項目と授業課目	52
5	構造的評価項目と体系的評価項目	55
6	質的項目的評価から量的全体的評価へ	56

I 日本語教育の到達目標とその評価

1 日本語教育とその対象

外国語教育は、その対象である学習者の違いによって、方法や内容の異なるものである。外国人に日本語を教える場合も、同じことが言えるのであって、学習者の年齢、教育経験、日本との個人的つながり、日本語の必要度や使用目的の相違により、違った教え方をしなければならない。

例えば、自国である程度の日本語学習経験のある者を教える場合と、はじめて日本語に接する者を教える場合とでは、方法や内容が違うのは当然である。また、大学卒以上の高等教育を受けた者とそうでない者、また日本語を学習して日本文化を理解したいと思う者と通訳の仕事につきたいと思っている者、さらに子供と大人の場合など、あまりに対照的な者どうしを教育の対象として同じグループに編成したり、異質性を無視して教育内容を均等化したりすることは、学習者どうしの相互妨害をもたらし、いたずらに混乱をまねくのみで、学習効果は期待できない。そのような場合は、教育そのものが無価値であるので、それについて論じることは無意味である。とすれば、同質の学習者を対象とする日本語教育の各々について、個別的論議を無限に重ねていく方法しかないようであるが、それは不可能なことである。そこで考えられるのは、現在の日本で最も人数が多く最も重要と考えられる学習集団を取り上げて論じることである。

この点、日本語教育は、英語やその他の国際語の場合とは異なり、学習者の数や種類が無制限に多いということはなく、顕著な学習集団を取り出すことができる。それは、留学生、より厳密に言えば、我が国の大学または大学院で教育を受けるために来日した国費または私費の留学生である。

学問研究という明確な目的をもつ留学生に対して日本語教育が行われる場

合、次のような点が考慮されるべきである。

- a) 研究分野が多岐にわたっていること。
- b) 日本国内で学習がなされること。
- c) 一国のみならず数か国からの学生のグループであること。
- d) 自国で高等教育を受けていること。
- e) ほとんどが自国で日本語以外の外国語を学んだ経験があること。
- f) 日本語学習の経験のない初心者であること。
- g) 一定期間、日本語学習に専念できること。
- h) 他言語、例えば、英語を媒介として教育が行われること。

日本への留学生を対象とする場合、日本語教育はどんな目標に到達すべきであるのか。また、その目標に到達するための有効な方法は何か。その方法の実施と問題点などを考えて行きたい。

2 日本語教育の限界

いかなる言語であれ、学習の最高理想目標は、「その言語がになう文化に最も高い水準の参与をすること」であろう。純粋に理念的立場から見れば、自国語であれ外国語であれ、このことは同じである。しかしながら、外国語の場合、この理想上の最高目的が達成されるには、個人の才能の問題は別として、極めて特殊な条件が必要である。親から学習した言語以外の言語で最高水準の文化活動をする人は現実に確かにいる。一つは移民作家であり、もう一つは植民地作家である。当然ながら、この種の作家は英語圏に最も多く出ている。日本語のように本来国際性の乏しい言語の場合でも、台湾・朝鮮出身の作家が若干いるが、八紘一宇の夢は破れ、今後こういう可能性は全く無くなった。

この理想上の最高目標の実現し得る条件は当該言語そのものに基づくのではなく、歴史的要因に基づく。その言語を使用する民族の力が外に向かって物理的に拡大し他民族を征服圧迫する時、しばしば原地民の言語を消滅させ

るが、多くの場合は、二重言語状況ができる。個人生活のレベルでは原地語が使われ、公的生活では征服者の言語が使われる。言語による文化活動のうち、最も高い水準にあるものは極めて公的な性質を帯びる。植民地あるいは被征服地の文化言語は征服者の言語である。征服民族は対外拡張によりさらに力を増大して文化水準を高め、これが他民族に対する文化的吸引力となる。

英語、フランス語、スペイン語、アラビア語など、いわゆる「国際語」と呼ばれている言語はすべてこのような歴史的背景をもつものである。第二言語として学習を希望する者が最も多く、しかも学習動機が極めて強いのもこの種の言語である。理念上の最高目標を達成する条件をそなえているのはこの種の言語に限られているとあってよい。

国際語としての条件に欠ける日本語の場合、上述の最高目標はたとえ理念の上のみでもあり得ないことである。日本の異民族征服の歴史はあまりにも短く、たとえ限定された領域の中でさえ、国際語としての地位を得るにはいたらなかった。大東亜共栄圏の理想が成らなかったのは、その立案が三百年おくれたからであった。しかしながら、ヤソはやはり悪であり、三代将軍の判断は正しかったのである。また、日本はその置かれている地理的位置のゆえに国際的文化指導国となることもなく、日本語は中国語やサンスクリットやギリシア語のような国際的文化伝達媒介になることはなかったし、将来においてもそういうことはあり得ない。

日本語の非国際性は、歴史的地理的要因のみによるものだけではなく、言語そのものの性格によるものがある。百年以上にもわたる研究者の努力にもかかわらず、日本語の系統は明らかにされていない。アルタイ語起源説が有力と言われるが、そのアルタイ語自身が「類似点の見られる諸言語の一群」というだけのことで、印欧語のように疑問の余地のない派生関係が証明される「ファミリー」ではない。文章構造の点で強い共通性が見られる朝鮮語の場合ですら、語彙上の共通性はほとんどなく、日本語との系統上の関係は証明し難い。このように日本語が系統上孤立しているということが、日本人の外国語学習にとって最大の支障となっているのであるが、外国人が日本語を

学習する場合にも全く同じことである。

日本語教育の到達目標を設定する際、たとえそれが純理論的目標設定であれ、政治的文化的にも系統論的にも日本語が国際語でないという現実認識から出発しなければならない。英語のような国際語の場合と同じように考えて目標を設定するなら、いたずらに事態を混乱し、実際の成果をあげるうえで妨げになることがあろう。

国際語の場合とは違って、国際語でない言語は、使用の場もその言語を話す民族あるいはその民族の文化を直接の対象とする場合に限られる。ポーランド人とインドネシア人がエジプトでフランス文学について論じるのに日本語を用いるということはあり得ないことである。

また、国際語とは違って、国際的でない言語は、その学習の成果を言語のあらゆる局面に及ぼす必然性に乏しい。たとえば日本研究を志す外国人研究者にとって、一番重要なのは日本の文献を読むための読解力であり、極端に言えば、読解力さえ十分なら、たとえ日本語が一言も話せなくとも、学問上の成果をあげ得る場合がある。外国人研究者にとって次に必要なのは日本人研究者と研究情報を交換するための会話力であるが、研究分野が経済学、政治学、社会学など社会性のあるものである場合、口頭による日本語使用の対象は研究者だけにとどまらなくなるから、むしろ不可欠の能力ということになる。

しかしながら、外国人研究者がその研究の成果を論文あるいは著書の形で世に問うとき、日本語を用いることは、特殊な場合を除き、まずあり得ないことである。研究の成果はより多くの人目に触れることが望ましく、日本語を解する人のみに対象を限定すべき研究情報はあり得ない。母国語が国際語である場合は言うまでもないが、そうでない場合も、成果の発表は国際語によるのが望ましい。外国人が日本語を学習するのは、科学技術も含めた広い意味での日本文化を吸収するためであって、文化伝達手段として日本語を使用するためではない。

従来、広く世界の各地で外国語として学習された言語は国際語であった。したがって、外国語の教育と学習の方法技術は、対象が国際語であるという前提で開発されてきた。また教育到達目標についても、国際語または唯一の文化伝達言語（インド人にとって英語）の場合には、無限のかなたに置いてもよい。しかしながら、国際語でない日本語を外国語として教える際には、国際語の場合とはかなり違った到達目標を設定し、その達成に効果的な方法を編み出すことが必要になる。

日本語教育の到達目標について具体的な論議に入ると手掛りを得るために、制度的に完備し、すでに大きな教育成果をあげている米国国務省言語研修所（U.S. Foreign Service Institute）の場合を例にとろう。この研修所は米国国務省の附属機関であり、主として若い外交官を対象にして、外国語教育を中心に職業的訓練を課している。この点、大学の場合と教育目的を異にするので、同一に論じられない面は確かにあるのであるが、学習者が強い動機をもち、学習意義を明確に理解しているために、教育成果が最も上げやすい状況にあり、純粹培養実験室のような面があるだけに、この機関が設定する到達目標は、言語教育の原理を見つけるための貴重な材料を提供するものと思われる。

この機関は世界各地に学校をもち、日本語教育は横浜で行っている。五段階に分かれる到達目標を綿密に定めており、原則的には世界各地にある学校はすべて同じシステムをとっている。ただ各言語の特殊性に応じて具体的目標は少しずつ違っている。

高見沢孟氏（「米国国務省日本語研修所の場合」、『日本語教育』、32号、1974年4月、pp. 35-46）によれば、日本語の場合、会話能力と読解能力のそれぞれにつき、次のような五段階が設けられている。

(i) 会話能力

段階(一) 日本で生活するのに必要な最低限の会話能力を身につけた段階。日常品の買物をしたり、バスや電車に乗ったりする際に独力で

やれる状態。助詞や動詞の活用は不完全で、語彙が極めて限られ、
発音もはなはだあやしい段階。いわば片言を話す段階である。

段階(二) 前段階が日常生活が何とかやっどできる段階、逆に言うと必要最低限のことしかできない段階であるのに対し、この段階では日常的な面で、たいていのできるようになる。例えば、前段階では買物の際、かろうじて値段が聞ける程度であるが、この段階では割引交渉ができるようになる。日本語文法の基本事項を習得し、助詞や助動詞については細かい点ではまだ間違いを犯すものの、基本的用法は間違わない。日常生活に必要な基本語彙は修得しているが、専門分野の語彙はまだ限られている。国務省研修所の場合、この段階に達するのに半年ないし一年かかる。

段階(三) 前段階では日常生活の面では不自由はなくなったものの、自分の専門分野での意志伝達はほとんどできなかった。この段階では専門術語を含めて語彙が増し、文法や語用法の知識も高まって、専門的な話が一通りできるようになり、専門外のことについても、政治面文化面の一般的な話題について、日本語で話し合える。国務省研修所の場合、この段階に達するのに二年を要する。学校での学習はここまでである。

段階(四) 文法や語用法が単に正確であるというだけではなく、不自然でない話ができる。専門分野だけではなく、他の関連分野についても、内容のある会話ができる。したがって非公式な通訳ができる。この段階に達するには、研修所を終えてからさらに数年日本で実務経験をし、日本の文化背景についてもかなり努力して深い理解を得なければならない。

段階(五) 高等教育を受けた日本人と同等の会話能力を有する段階。研修所の出身者でこの段階に達した者が実際にあるのかどうか報告にはない。米国人にとって系統上近い言語、たとえばドイツ語とかフランス語の場合、または移民の子供で二重言語家庭に育った者なら、

この段階に到達する可能性はある。日本語の場合、この段階は、研修所の一般原理に基づいて仮設したものすぎないであろう。

(四) 読解能力

段階(一) 基本漢字を五百字修得し、街頭や駅の掲示看板の意味に見当がつけられる段階。

段階(二) 漢字を九百字修得し、簡単な新聞記事が理解できる段階。

段階(三) 新聞記事や専門資料を一読して大意をつかみ、時間をかければこれを正確に翻訳できる段階。研修所では大部分の学生が卒業時(入学後二年)にはこの段階に達する。

段階(四) あらゆる種類の新聞雑誌記事が翻訳でき、さらに専門文献、公文書、小説等の大意が理解できる段階。研修所卒業時にこの段階に達する者は極めて少なく、卒業後数年日本で実務を行い、さらに努力した者がこの段階に達する。

段階(五) 大学教育を受けた日本人と同じ程度の読書能力を持つ段階。

あらゆる種類の文書、古典を含む文芸作品を理解し、翻訳できる段階。会話能力の場合と同じく、この最終段階は、研修所の一般原則に基づいて仮設されたものであろう。

米国国務省研修所の教育は、実務能力の育成に重点を置いたものであり、留学生教育と全く目標を異にするものである。にもかかわらず、日本語そのものの本質と立場を反映していると思われる点が見られ、その視点から見れば、教育対象の如何にかかわらず日本語教育一般を考えると、無視できないものを考える手がかりを与えているように思われる。

国務省研修所は、戦時中の海軍日本語学校を除けば、最も教育効率の高い日本語教育機関であろう。学生はすべて高度な公務員試験を通過した優秀な職業外交官であり、職業的使命感は強い。このため学習意欲は極めて高く、厳しい訓練に耐える気がまができています。これほど学習者に恵まれた学校はないであろう。それにもかかわらず、日本語の場合は、会話能力読解能力とも卒業時に段階(四)に達する者がほとんどないという。研修所は実際の教育以

外に認定試験も行っており、その意味では四以後の段階も不要ではあるまいが、原則上この研修所の教育は常に段階Ⅳを最高目標として行われているという。

建国の日から今日まで、米国民と米政府にとって重要な外国語はフランス語とスペイン語である。現在では必要な外国語の数はもっと増えているであろうが、ロシア語を除き西ヨーロッパの言語が主体を占める状況に変わりはない。また、ロシア語を含め米国民の必要な言語のほとんどすべては、米国内少数民族の言語であり、移民の言語である。年少時に移民してきた者、あるいは移民の子供にとって、会話能力読解力とも、段階Ⅳに達することは不可能ではない。日本語の場合には、現実離れしているとしか言いようのない五段階の学習課程も、研修所が教えている多くの言語については、相当に現実には作られたと思われる。卒業時に多くの学生が段階Ⅳに達し、特に優秀なものが段階Ⅳに達するぐらいの教育成果が上がらないと、教育課程としてこの五段階をもうける意味がなかろう。同じ年数をかけ、同じように強い学習意欲をもって努力しても、日本語教育の成果には厳しい限界がある。この現実を正しく見つめた上で、現実的な達成目標を設定し、より高い教育効果を生み出す方法を見いださねばならない。

国務省研修所の到達目標でもう一つ気がつくのは、会話能力と読解能力について非現実的なほどの高い目標を掲げているにもかかわらず、文章表現能力が全く無視されていることである。日本語の文章表現能力が必要なのは研究者ではなく、宣教師と外交官であろう。研究者の場合、成果の報告は特定国民を対象とする必要はなく、国際語によるのが望ましい。伝達対象を特定国民のみに限定する活動は、宣教師の場合はいうまでもないが、外交官の場合もそのような活動の場は大いにある。自らの手で相手国の言語による文章を草し、自国の理念あるいは立場を直接伝える能力は外交官にとって極めて望ましいことであるにちがいない。日本語の場合にそれをしないのは、やはり日本の置かれている歴史的地理的立場と日本語自体の性格によるのである。英語が国際語であるのに対し、日本語は国際語ではない。日本人が米国人に

対して意志表示する場合は英語でなくてはならないが、米国人が日本人に対して意志表示する場合は必ずしも日本語による必要はない。

米国人が日本語の文章表現能力をなおざりにするのは、日本語そのものの特殊性にも原因があろう。すなわち、系統上他言語と関係がなく、外国人に学習しにくいということである。しかしながら、この点では日本人が外国語を学習する場合も、事情は全く同じである。ただ、日本人の方は困難にもかかわらず相手の言語を学習しなければならないのに反し、米国人の方にはその困難に見合うだけの必要性が日本人の場合ほどない。

相手の言語を学ぶ際のこのような不平等は、国際語を自国語とする米国人と日本国内でしか通用しない日本語を話す日本人との間で最も顕著である。相手と同じように非国際語を母国語とする場合、このような不平等は起こらない。しかしながら、それが使用者数の少ない言語である場合、または政治的強国でない場合、母国語の外に国際語が通用していることが多いので、日本語による文章表現能力の必要性が少ないという点では、米国人や英国人の場合とほぼ同様である。

3 留学生に対する日本語教育の到達目標

日本語を学ぼうとする学習者にとって最高の目標は、「日本人と同等の日本語の力」をもつことであろう。前節で述べたように、この目標は、不可能ではないにしても、非国際語としての日本語を外国人が学ぶとき、極めて非現実的な目標であろう。そこで、もっと現実的に考えてみると、第一節で述べたように学習者を限定して、留学生とすれば、かれらの日本語学習の目標は、「日本で学生生活を送るのに必要かつ十分な日本語の力を身につけること」となる。ここで、学生生活を、日本人学生と同じ範囲で考えて、あらゆる生活を含むのはあまり意味がない。日常生活の一部である学生の研究以外の部分は、この際あまり考慮しない。留学生の研究を中心とした生活に必要な日本語の力が考慮されるべきなのである。すなわち、

- a) 大学の講義が理解できること。
- b) 実験・セミナーなどで他の日本人学生の意見を理解し、自分の意見を口頭で発表できること。
- c) 専門分野の専門書や論文を読解できること。
- d) 自分の論文を学会誌などに発表できること。

以上を日本語で行う能力が、研究生活のために必要とされる。

a) 聴解力——大学において一方的に与えられる情報を耳から理解する能力。ここで要求されるのは、一方的伝達が行われる場面でどれだけ正確に情報を把握するかということである。状況はラジオを聞いたり芝居を見たりする場合に通じるものがあり、まず前提とされるのは日本語の音韻体系を正しく理解していることである。長音や促音など日本語特有の音節には特に注意すべきである。専門術語を積極的に学習することが必要であるのはいうまでもない。学習者はすでに専門知識を身につけているので、感情表現表語の場合と違って、意味論的な困難はこの際ほとんどない。一方、専門術語はそのほとんどが漢字を用いて作った合成語であり、同音意義語が多いので、特定の文脈の中で問題の語を選びとるのはかなり困難である。

b) 聴解力と会話力——研究者間の学術的交流の場、すなわち、セミナーや実験などに参加して、専門分野について、研究発表を理解し、自分も口頭発表ができ、質疑応答ができること。聴解力に加え、反応の確さと速さ、発音の正確さが必要とされ、日本人の発想法や感情の動きを理解する能力、意志交流に対する熱意などが要求される。

c) 読解力——専門分野の研究書や論文を読んで理解できる能力。研究を行う上で極めて重要な能力であり、これなくしては、研究は不可能であろう。一定時間内で数多くの論文または書物を通読して大意をつかむ能力が要求される一方、一冊の書物または論文の一部を厳密に読む力も要求される。

したがって、カリキュラムの中に、必ず専門読解の教科を組み込まね

ばならない。この読解力に関連して考えねばならないのは、ある種の専門分野では、研究論文その他が、外国語（英語その他）で書かれていることが多く、留学生の日本語読解学習の意欲をそいでいるようであるが、たとえ外国語で書かれていても、日本人がそれを書いている限り、日本語の読解力を身につけておいた方がよい。同じ文を日本語で書いた場合、どうなるかを知っていれば、日本人の外国語論文を理解できる場合が多い。日本文化や日本事情に関する授業をカリキュラムに取り入れて、日本人の思惟方法を学ばせることがあわせて必要となる。

d) 作文力——日本語使用者のみを対象にすべき研究情報など本来あるはずはなく、研究の発表は国際語によってなすべきである。しかしながら、日本語そのものの孤立性が障害となって、日本の研究者で外国語を駆使できる人は極めて少ない。現実には日本における唯一の学術言語が日本語である以上、日本の学術雑誌等に論文を発表するとき、日本語で書くのが望ましい場合が多い。たしかに、日本語で書かれたものは、より多くの日本人に読まれる機会があり、日本の学界への参考という点でより有効である。

日本文化を専攻する留学生の場合、日本語による論文発表は特に意味がある。この分野の日本人研究者は、外国語を解さず、西欧的論理型式になじんでいない。日本語論文は欧文草稿の単なる翻訳では十分でなく、日本的思惟型式に合う形をとるように表現を工夫しなければならない。しかしながら、限られた日本滞在期間中にこのような能力をつけることは不可能であり、この点については日本人研究者の協力が不可欠である。国費留学生の場合は、文部省のもうけたチューター制度（大学院学生による個人指導）をこのために最大限に活用すべきであろう。

4 目標達成の方法としての評価

上に述べた教育目標を達成するために、1)教材、2)カリキュラムと教授

法、および 3)評価の三点について、いろんな角度から詳しく検討しなければならない。

第一点については、市販されている教材の適不適と長短所を慎重に検討し、自分で作成すべき教材を入念に吟味しなければならない。教材の検討は、教育課程の検討とあわせて行うべきである。

第二点については、クラス編成、教育課程、学習年限、学習課目などについて検討すべきである。たとえば、東南アジア・中南米・中近東などからの留学生からなるクラスで英語を媒介として教育を行う場合、彼等に英語の素養があることを前提としても、そこから出てくる問題は多い。外国語を通じて他の外国語を学ぶ能率の悪さと不自然さは避けられず、弊害さえ出てくることもある。日本語を教えているのに、英語のクラスのようになり、英語の解釈のために時間を費さなければならなかったり、英語能力の差がクラスの学生のランクづけに適應されたりしてしまうのである。かと言って、初心者を手相手に日本語だけで説明するのも、時間と労力の浪費になりかねない。いわゆる“ダイレクト・メソッド”も、相手の知的水準を考慮すれば、少なくとも初級の段階では忌避されても当然である。どのように教えるかということは、固定された規則やいわゆる教授法だけでは、説明できない問題を含んでいるのである。

教育課程も重要な問題である。例えば、クラス別の固定時間制を採用するか、単位制にするか。学習者の興味と目的がほとんど同一であるとき、クラス別の時間割制は威力を発揮するだろう。一方、学習者の興味が異なる場合、例えば、ある者は日本文化について多くを学びたがり、ある者は会話に力を注ぎたがっている場合、単位制にすれば、各学習者の希望に大むね沿うことが可能である。

さて、留学生の本来の来日目的は専門分野での研究であり、日本語学習に専念できる時間には限りがある。したがって、常に専門分野での有効性を考えて日本語教育にあたるのがよい。自分の専門分野でより有効な日本語を限られた期間内に修得するには、非常にインテンシブな学習法（例えば、毎日

六時間以上の授業）や慎重な課目の選択（例えば、専門語彙や専門読解の重視）が必須となろう。

第一点と第二点については、問題を提起するにとどめ、ここでは第三点の評価の問題について詳しく論じたい。

教育目標達成のために、評価は重要な役割を果たす。学習者は、評価を受けることにより、学習目標の到達度を知り、今後の学習や方法態度についての反省資料を与えられる。一方、教授者は、学習を評価することによって、教授方法の妥当性を再検討する資料を得る。

a) 評価の方法

以上のような目的を達成するために、Aテスト、B出席状況およびC平常活動の三つの面から評価がなされる。

A テストによる方法

ここでいうテストとは、クラス全員全体に対して一定の場所で一定の時間内に同じ条件のもとに行う試験のことである。大部分が筆記試験であるが、一部に口頭試験を含む。ある程度の時間をかけて行う定期試験のみを指し、授業時間中に時々行われる小試験はこの際テストと見なさない。

従来、評価すなわちテストと考えられ、テストのみが評価の決定要素であると思われがちである。しかしながら限られた時間内ですべてをテストすることは不可能である。また、テストを絶対視しすぎると、学習者はテストそのものが目標であるかのように錯覚することになり、日常の授業を軽視することにもなりかねない。授業を重視すべき語学教育にとって、これは望ましいことではない。特に語学教育の場合、いわゆる試験勉強は日頃の学習の最終的整理であり、授業欠席の埋め合わせにはならない。本来評価は学習者と教授者の双方に反省の材料を与えるための手段であり、テストは評価の一環として行われる。テストを目的視することは本末転倒である。

とはいうものの、テストが最も効果的な評価手段であることも否定できな

い。学習者の平常活動に基づく評価は、断片的印象的になりやすい。設問が的確であれば、テストによってより客観的な評価を具体的な数字で出すことができるし、問題の数が限られていても、配分を正しく行えば、授業内容全体についての学力を測定することができる。

テストを行うことによって、不明な点や未定着の部分を発見して、適切な対応策を講ずることができる。テストはまた、学習者の名誉心と競争心を駆り立て、完全志向を誘発して、日常の学習に刺激を与えるが、特にテスト前の復習に効果がある。

B 出席状況による方法

語学修得のためには、授業への参加は必須である。授業に参加して新しい事項を修得すると同時に、クラス単位の言語活動に積極的に参加することが望ましい。ここから独習では得られぬ学習効果と学習する楽しさも生まれてくるのである。

発音やリズムは、教授者から口伝えで教わるしかない。文法や語用法についても、書物に見られる原則的な解説によっては解決できない事象があまりにも多く、そのつど教授者に説明を求めなければならない。教室での集団学習によって、学習者は互いに切磋琢磨し合い、特定の情況文脈の中で臨機応変の反応をする能力を身につけることができる。

出席状況の判定は、事務的かつ機械的になされた記録に基づくものである。AのテストやCの平常活動などによる評価が主観的になる可能性があるのに対し、Bの出席状況に基づく評価は客観性が完全であるという点に大きな特徴がある。

いうまでもないことであるが、学習者の授業への出席率が学習者の評価を決定する唯一の方法ではあり得ない。出席率は、学習者の才能とは全く無関係であるが、学習意欲を反映するものである。出席状況の記録を評価に取り入れることは、学習者の学習意欲を尊重することになり、教室での学習に強制力を与えることになる。

C 平常活動による方法

これは教授者が直接自分と学習者との平常の接触に基づいて下す評価である。経験を積んだ教授者なら、授業の際の学習者の学習態度を正確に評価することができよう。宿題や小試験も、平常活動に入れられる。教室学習の意義と効果については、すでに前項で述べた。

この方法の欠点は、評価が何といても主観的に流れやすいことである。教授者は知識を与える者であるが、その過程には各人の人間性が大きく作用し、一部の学生とは妥協できても他の学生とは相容れない場合もあるし、学生の側にも教授者と相容れない場合もあろうから、評価を下さねばならぬ教授者が客観的になることは難しい。したがって、なるべく多くの教授者が、多面的に学習者を評価することが望ましい。

以上のように考えて見ると、ABCのどれ一つだけでも十分ではなく、この三方法を三本立てで行う必要があると思われる。

b) 評価のシステム

「学生（研究）生活を送るのに必要かつ十分な日本語」を到達目標として留学生を対象に日本語教育を行う場合、具体的にどのような評価のシステムを採用すべきか。その試みの一つとして、大阪外国語大学が採用している方式（倉谷方式）を紹介したい。

その前に、同大学留学生別科における日本語教育の現状について、簡単に述べておく。数字はすべて1978年度後期のものである。66の国から来た学生の総数は144である。クラス総数は9で、そのうち初級クラスが6（1クラス約15名）、初中級クラスが1（12名）、中級クラスが1（18名）、上級クラスが1（18名）である。提供授業時間の総数は260であり、このうち専任教官（13名、うち3名が海外出張中）の担当分が98、学内他学科教官（6名）の兼担当分が12、非常勤講師（32名）の担当分が150である。

ここでは初級のコースを例にとる。このコースは全くの初心者ばかりを対象とし、15週間を1課程とする。この課程の修了認定に必要な単位数は22単位（1単位は1時間×15週）であるが、実際には30単位分の授業が行われて

様式IV

Study Record

OSAKA UNIVERSITY OF FOREIGN STUDIES Class _____ Name _____ 19 _____

Special Intensive Course For Overseas Students

Compulsory ※ The number of units basically required for the completion of your course

Subjects	Structure	Cultural Back-ground	L L	Con- ver- sation	Cultu- re	Read- ing	Special Read- ing	Writ- ing Sys- tem	Kana & Kanji	Compo- sition	
	Units	10	2	1	2	2	4	2	3		4
Attendance before EXAM①											
Marks in EXAM①											
Attendance	Code Number										
Class Performance											
EXAM①											
EXAM②											
Overall Grade											

is
22 ※

$\frac{3}{5}^+$ $\frac{1}{4}^+$ $\frac{2}{3}^+$ $\frac{2}{3}^+$ 0^+
 1 0 -2 -3 -5
 3 2 1 0
 100~80 79~70 69~60
 3 2 1
 59~40 39~20 19~0
 0 -1 -2
 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0⁺ 0⁻
 A B C D E
 (fail)

To be filled after EXAM②

いる。その教科目の種類と単位数は、74ページの様式Ⅳに示される通りである。10科目のうち、最初の2科目は必須、残りは選択である。

8週目に中間試験を行い、その後でそれまでの出席数と試験結果を各科目について出し、学習がさらに効果的に行われるよう指導する。課程が終わった時点で最終試験を行い、全期間の出席率、平常活動および試験結果の評価を各科目について出す。

各科目の評価は、出席状況が五段階、平常活動が四段階、試験（2回）が六段階に分けてなされる。

まず出席状況は、次のように五段階に分けて評価される。

六分の五以上.....	1
六分の四以上.....	0
六分の三以上.....	-2
六分の二以上.....	-3
六分の二から0まで.....	-5

右の枠内の数字は、各段階の係数を示す。

平常活動は

3, 2, 1, 0

 の四段階に分けて評価される。

試験は課程中に二回行われ、各回につき次のように六段階に分けて評価がなされる。

100点～ 80点.....	3
79 # ～ 70 #	2
69 # ～ 60 #	1
59 # ～ 40 #	0
39 # ～ 20 #	-1
19 # ～ 0 #	-2

各科目につき、出席状況、平常活動および二つの試験結果の評価を示す各係数を合計し、その結果得られた数を基にして課程の最終評価がなされる。したがって可能な最高点は10（1 + 3 + 2 × 3）である。合計数に基づき、最終評価は次のようにA B C D Eの五段階に分けてなされる。

10, 9, 8	A
7, 6, 5	B
4, 3, 2	C
1, 0 ⁺	D
0 ⁻	E

c) 評価のプロセス

評価は四つの段階をふんで行われるが、それぞれの段階で用いる様式は次の通りである。

様式Ⅰ 出席状況及び平常活動報告書

様式Ⅱ a }
 様式Ⅱ b } 教科別評価記入表

様式Ⅲ クラス別成績評価記録表

様式Ⅳ Study Record

各様式の説明をする前に、教授者の編成について簡単に述べる。文型や作文などの各教科は、それぞれ複数の教師が担当する。すなわち、二人ないし三人の教師が週数回の授業を共同で担当し、交替に教える。これを教科担当者という。教科担当者の一人が教科責任者となり、教授法や教材について責任をもち、教科担当者全員と緊密に連絡を保ち、当該教科の教育状況全体を常に把握しておく。各クラス（12名～15名）には担任がいて、常日頃から学生の相談にのり、生活と学習の両面で学生一人一人の現状を把握することに努める。

評価のプロセスに関連して述べておかなければならないのは、試験系の職務である。試験系は試験全体のを総轄者であり、試験のスケジュールを決め、監督者を選んで試験を実施させ、回収した試験解答を各教科責任者に渡す。最終試験の採点が終わった時点で全学生の成績記録（様式Ⅱb）が届けられるが、これを保管するのも試験系の仕事である。このように、試験系の仕事の大部分は、本来教務担当事務官に属すべきものである。

次に前述の四つの様式と評価担当者との係り合いを明らかにしながら評価のプロセスを説明したい。

様式Ⅰ 出席状況及び平常活動報告書

前ページに挙げた様式は、自分の担当分について各教科担当者が提出するものであり、各学生の出席を平常活動の所見を添えて報告するためのものである。

まず、授業開始から中間テストまでを一くぎりにして、試験時間を除く授業時数を分母とし出席回数を分子として、学生の出席率を分数で記入する。中間テストから期末までの期間についても同様である。ここで分母となる授業時数というのは、学生が当然受けねばならないとされる授業の回数のことである。もともと担当者は各学生に平等に授業数を与えているのであるが、学生によって受けねばならない授業の回数が異なる。例えば、来日の遅延によって入学が遅れた場合や公欠の場合には受けねばならない授業の回数が少なくなるし、逆に特別の理由によって担当者が義務づける補講のあった場合には受けねばならない授業の回数が増す。このような場合、当然分母の数値が違ってくることになる。

次に、平常活動については、数字によって評価値が示されるのではなく、教科担当者の所見が文章で記される。授業への熱意と学習事項の理解度に重点を置き、教科担当者は各学生について授業を中心とする学習状況を報告する。この際、口頭発表だけではなく、小テストや宿題による筆記発表も所見の対象とする。

以上が様式Ⅰの記入事項ならびに記入法である。評価に関連して各教科担当者が果たすべき任務のすべてがこれで終わる。この段階では、評価はすべて素点で表されている。

様式Ⅱ a 教科別評価記入表

この表は、各教科ごとに教科責任者が記入する。教科担当者から回収された様式Ⅰ記載の報告および試験の結果に基づいて、各クラスにつきこの様式を一枚ずつ使って、当該教科を履習した学生全員の成績を書き込む。記載事項は、(一)出席評価、(二)平常評価および(三)試験成績の三つである。あるクラスの当該教科担当者は二人以上いるのが普通であり、その全員から様式Ⅰを回収することになる。

ここでは、出席率と試験成績をまず素点で記入した上で、さらにそれをそれぞれ係数化し、平常活動評価を示す係数と合わせて、最後に総合係数を出さなければならない。

(一) 出席評価について

教科担当者が提出した様式Ⅰには、課程の前半と後半のそれぞれにつき、出席率が分数で示されているが、ここではその二つを合計する。なお様式Ⅰ記載の出席数は試験出席を無視したものであるので、この際これを加える。次にこの分数を6分のXの数値に統一する。例えば40/60(実際の出席数/授業数)は4/6とする。この数値を「出席X/6+」欄に記入する。分数4/6に相当する係数は0であるから、「係数」欄の「出席」は0と記入する。この作業を各クラスごとに全学生について行う。

(参考資料)

		係 数 表				
出 席	$\frac{5}{6}+$	$\frac{4}{6}+$	$\frac{3}{6}+$	$\frac{2}{6}+$	$0+$	
	1	0	-2	-3	-5	係数

平常	3 2 1 0											
テスト	100~80	79~70	69~60	59~40	39~20	19~0						
中間	3 2 1 0 -1 -2											
期末	3 2 1 0 -1 -2											
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	0- 係数 (合計)
	A		B			C			D		E (fail) グレード	

(二) 平常活動評価について

教科責任者は様式Ⅰに記載されている所見を検討する。

学生の平常活動に対する教科担当者の所見に基づいて、その学生が努力しているか、真面目に日本語学習に取り組んでいるか、彼の問題点は何であるのかなどを総合的に判断する。前にも述べたように、この評価は、主観的になりやすいから、特に慎重を要する。この欠陥を除くためには、教科担当者が複数であるのがよい。もっとも、経験が豊かで良識のある教授者なら、妥当な判断を下すことはそれほど困難ではあるまい。

平常活動も教科担当者が各担当者の所見を総合的に判断して、上に挙げた係数表に基づいて係数化し、これを「係数」欄の「平常」のところに記入する（例えば0）。

(三) 試験評価について

一課程の期間に、各教科について原則として二度試験が行われる。授業中に各教科担当者が別個に行う小試験は平常点に含むものとする。

二度の試験の採点の結果は、様式Ⅱaの「素点」欄に第一回と第二回に分けて記入する。係数表に基づいてさらにこれを係数化し、それぞれ「試①欄」と「試②欄」に記入する（例えば70点なら2, 65点なら1）。

ここで注意しなければならないのは、試験を受けなかった学生の処置である。まず、中間・期末のどちらかを受けなかった学生は、その試験に0点

様式Ⅲ

クラス別成績評価記録表〔クラス担任用〕

1. この表は、前期（EXAM.Ⅰ前）終了時学生個々に發す **Study Record** の原本となるものである。
（Study Record は学生に發して一週間後に回収し、期末に全評価を記入の上、あらためて学生に交付する。）
2. この表は、すべて評価の価数で記入する。
3. 期末に試験係が一人表を作る際には、教科責任教官から出される総合評価報告をもとにするので、この表の提出は不要である。
4. 最終的に移了認定を行なう会議において、この表を説明資料として用いる。

197__年 期 クラス コース) クラス担任

(春・秋)

科目	学生氏名	国	必要 単位数	①			②			③			④			⑤			取得 単位数
				出	平	E	出	平	E	出	平	E	出	平	E	出	平	E	
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
18																			
19																			
20																			

※ 黒インクまたは黒ボールペンで記入のこと

式，すなわち様式Ⅱ b を作製する。

この様式Ⅱ b は，「ABC評価」のみを各学生について記入するもので，教科責任者は，これを試験係に渡す。試験係は，各教科ごとにこの様式Ⅱ b を回収する。こうして全学生の成績が一箇所に保存される。

様式Ⅲ クラス別成績評価記録表

クラス担任は，教科別の評価表(様式Ⅱ a)を各教科の責任者から受け取って，総合的な評価表(様式Ⅲ)を作製する。

- ①「必要単位数」は学生に義務づけられた単位数，例えば22単位であり，「取得単位数」は成績評価の結果，合格と認定された単位数である。
- ②「科目」として必須教科と選択教科の両方を記入する。
- ③各科目の下の評価は，すべて，様式Ⅱ a の中の係数で記入する。
- ④全科目についてABC評価も，様式Ⅱ a から転記する。このとき，E以外の評価については，単位が取得されたものとして，単位数を数えて「取得単位数」欄に記入する。

クラス担任は，以上の作業を自分のクラスの全学生について行い，この様式Ⅲの記録表をもって，修了認定会議に臨む。

ここで取得単位数が必要単位数に達していれば，課程修了が認定されるのである。

様式Ⅳ Study Record

クラス担任は，自ら作製した様式Ⅲを参照して，各学生あての成績表(様式Ⅳ Study Record)を作製する。第一回試験の後で，それまでの出席率と第一回テストの結果が素点で記入されて，Study Record が各学生に渡される。

学生は，学習開始後，ここではじめて，自分の学習成果の判定材料を手にして，今までの学習方法などについて反省したり，計画を立てなおしたりすることができるのである。また，クラス担任の助言もここで有効な働きをす

るであろう。

この様式Ⅳは再び学生に提出させて、クラス担任が回収し、最終試験が終わってから、課程全体にわたる評価を記入する。この際、出席率、平常活動の評価および二回にわたる試験の結果が、様式Ⅲを参照して全部係数で記入される。これを渡された学生は、その課程を無事終了したことを知るとともに、自分の努力や学習方法が、各科目について、どれくらい有効であったかを知ることができるのである。

以上が大阪外国語大学の倉谷方式による評価のプロセスである。様式ⅠからⅣまでのプロセスに、全教科について多くの教授者の判断が反映されるようになっており、その結果を係数によって表していることにも大きい特徴がある。また評価の方法については、単にテストの結果を評価とするのではなく、出席状況と平常活動を評価の対象として取り入れているのは、評価をより有効なものとしていると認められる。全くの初心者に、しかもいろんな国の言語を母国語としている学習者に、限られた15週という期間に、どれ程の効果をあげられるかは、いつにそのカリキュラムと教授法、そして評価の有効さにあると言える。

留学生の日本語教育に限っていえば、前述のように、到達目標は「学生（研究）生活を送ることができる日本語の習得」であるから、日本国内の大学で研究したいと思う者は、大学研修者資格試験の一つとして日本語・日本文化の試験を受けさせて、日本国内の大学に入ることの可否を判断すべきであろう。これは公平な統一共通試験とし、各大学が60点または50点以上の成績を入学条件の一つとすれば、大学での留学生の生活が今よりずっと実りあるものになるばかりでなく、留学生の日本語学習に対する態度ももっと真剣になり、その成果もあがるであろう。英語国以外の国々からの留学生が増えるにつけても、各大学内でのコミュニケーションの手段は日本語のみとなることが予想され、今後こういう統一テストの要望は、ますます高くなるであ

ろう。

このように将来を展望するとき、日本語教育における評価の問題は単に一教育機関にとどまるものではなく、関係学界の総力をかたむけて立ち向かうべき国家的課題であるといえる。倉谷方式がそのためのささやかな踏み台となれば幸せである。

特に本論文の執筆に際して、大阪外国語大学留学生別科学科主任吉田弥寿夫教授から懇切な御指導を給わった。ここに厚く謝意を表したい。

II 評価項目の設定

1 量的全体的評価と質的項目的評価

評価には量的全体的評価と質的項目的評価の2種類がある。

量的全体的評価というのは、ある学習者の全体的な日本語能力を、どの程度であるかと評価するものである。すなわち、A・B・C…とか、1・2・3…とかいう形式でもって、与えられた日本語教育をどの程度まで修得しているかを評価するものである。

一方、質的項目的評価というのは、日本語の全体としての修得度は問題にせず、ある学習者の習得した日本語能力のどの面に欠点があるかということの評価するものである。すなわち、読み書き能力とか、会話能力などという項目を立てて、その項目中のどの項目において、学習者の未熟点があるかを評価するものである。

現実に一般に行われている評価というものは、この両種の評価を何らかの形で複合させたものであるが、前者の量的全体的評価は、相対的にせよ絶対的にせよ、ある学習者の日本語能力を判定するために有効性をより多く有していると考えられ（相対的判定とは、他の学習者に比して優劣を測ることであり、絶対的判定とは、他の学習者とは関係なく、その学習者の日本語能力を一定の基準に応じて判定することである）、後者の質的項目的評価は、その学習者に対する教育ないし指導方法のための基礎的資料を得るのに有効性をより多く有していると考えられる。

量的全体的評価を行おうとする場合に問題となるのは、相対的なものにするべきか、絶対的なものにするべきかという点で、絶対的なものにするべきなら、何を以て基準とするべきかという問題が生じる。更に、その評価のグレードをどのようにすべきかという問題も生じる。相対的量的全体的評価を行っ

た場合、たとえば、席次を出すなどという方法があるが、果たして、1番と2番の2人の学習者の日本語能力の差というものが、有意味であるか否かという問題が生じる。すなわち、グレードを何段階にすべきかという問題である。更に、絶対的量的全体的評価を行う場合でも、今仮に、完全に日本語を修得した場合を100%として、ある学習者に関する評価結果が72%であった場合、果たして71%という評価結果との差異は有意味であるか否かという問題である。小論で取り扱っているのは、学習者の日本語能力の判定としての評価ではなく、今後の指導ないし教育方法のための基礎資料としての評価であるから、上記の量的全体的評価に関連する問題には、これ以上立ち入らない。

質的項目的評価を行う場合に一番問題となるのは、どのような項目を立てるべきかという点で、本項では、主としてこの問題を取り扱う。

さらに、この両種の評価を複合させて用いる場合、どのような複合の仕方が適切であろうかという問題が生じてくる。

2 評価項目の設定の必要性

どのような評価項目を立てるべきかという問題に入る前に、前項に述べた量的全体的評価では、今後のその学習者に対する教育ないし指導のための基礎資料にはなり難い、あるいは、問題性が高いということを明らかにしなければならない。

量的全体的評価でもって、前述の評価の目的を果たしうる場合を考えることが可能である。

その第一の場合とは、学習者の母国語と日本語との対照分析が十分になされていて、その言葉を母国語とする学習者にとっては、日本語のどの項目が修得困難であるか予測できている場合である。たとえば、/シ/と/チ/の対立がなく、音節構造が開音節的である言葉を母国語とする学習者があったとする。この場合、その学習者が「わたしの専門は心理学です」との意味の発話

をしようとして、/ワタン ノ センモン ワ チリガク デス/と発話したとしたら、それは、「心理学」という語彙の修得不全のためではなく、上記の音韻上の特徴に基くものであろうことは、容易に推測できるであろう。さらに、上記と同意の文を「わたしの せんもんは ちりがくです」と表記しても、同様の推測をなしうる。言いかえれば、この学習者の日本語能力を評価するに当たって、わざわざ、上記のような音韻的な項目を設定する必要がなく、単に量的全体的評価でもって、その学習者の日本語能力の欠点を見出しうるのである。さらに、このような場合、当然、教育のプログラミングも、上記のような学習者の学習困難点を考慮してなされているのであるから、その量的な改善によって、さらに教育効果をあげることができるであろうと考えられうる。

しかし、現実には、外国語と日本語の対照研究は、その外国語を母国語としている学習者にとって、日本語のどの項目が修得困難であるか、一部の極めて明白な点（その多くは、わざわざの研究をまつまでもなく、経験的に分かっている）を除いて、指摘できるほど進んでいるとは言い難いのであり、更に、同一の母国語を有している学習者でも、日本語以外の外国語能力の有無によって、事情は非常に異なったものとなる。よって、理論的には考えられる上記のような場合も、現実的には不可能である。

その第二の場合とは、なされた量的全体的評価を詳細に検討することによって、修得不全部分を見いだす方法を取った場合である。すなわち、上記の例を取った場合、たとえば、学習者の/シ/と/チ/ないし「し」と「ち」の誤用を調べ出すことによって、「その学習者にとって、日本語の/シ/と/チ/の修得が困難である。また、修得が不十分である」と推論するのである。これも理論的には可能であるが、その分析に多大の時間を要することは容易に推測でき、実際の問題として行うことは不可能であろう。

以上で明らかのように、今後どのような教育ないし指導を行っていくべきかを知るための資料として評価を行う場合には、何らかの評価項目を設定して、そのための評価方法を取った方がより有効的であると言えるであろう。

3 理論的評価項目

言語活動を行う能力とは、「読む」「書く」「話す」「聞く」の4能力を充足することを意味するのであるから、この4能力について、評価を行うべきことは当然である。すなわち、この4能力の一部分にのみある学習者の外国語能力が欠落していることは、しばしば、あることで、この4能力がすべて常に平均的に修得されうるとは限らないのである。よって、日本語を言語活動の面から見れば、次の4項目の評価項目を立てうる。

- (1)読解能力
- (2)表記能力
- (3)発話能力
- (4)聴解能力

この4項目のそれぞれは、さらに下記の項目に分類可能である。しかし、そのすべてを、リスト・アップして、項目を立てることは、煩雑になるだけでなく、実際の問題として、上記の大項目のすべてに、能力の欠点を有する学習者の評価を行う場合に、その下部の全項目を検討しても余り有効とは考えられない。上記の大項目の一部においてのみ欠点を有する場合にのみ、その点を詳細に分析すればよいからである。

日本語を言語（ラング）の面から見れば、(b)文法 (a)記号素 (c)語彙のレベルが考えられ、これら3者のレベルについても、それらが常に平均的に修得されうるとは限らないのは周知のことである。よって、次の3項目が立てられる。

- (a)記号素（音声及び文字）能力
- (b)文法能力
- (c)語彙能力

この3項目も更に下部の項目に分類可能であるが、(1)～(4)の場合と同様の理由で、今は行わない。

この4能力及び3能力は複合的に生起する（両者をそれぞれ、体系的、構造的とも呼べる）ので、 $4 \times 3 = 12$ の項目を立てうる。これは、若干、奇矯な感じを与えるかも知れないが、実際、例えば、(1)読解能力としての(a)記号素能力を有しているが、(2)表記能力としての(b)記号素能力を有していない場合などは、非常によくある。すなわち、より具体的には、漢字を読むことはできるが、書くことができない場合である。また、(3)発話能力としての(a)記号素能力を有しているが、(4)聴解能力としての(b)記号素能力がない場合もある。また、(1)読解能力としての(c)語彙能力があっても、(3)発話能力としての(c)語彙能力がない場合もある。この場合の例としては、日本人の英会話を思い出せばよい。

このように、上記の項目は複合して生起するのである。

4 評価項目と授業課目

前項で述べた理論的評価項目を、実際の評価の項目として、そのまま用いるのには問題がある。なぜなら、実際の運用においては、評価は、試験などの形式で、教室において行われるのであるが、実際に提供される授業は、前記のような評価項目に基いて、与えられているわけではないからである。すなわち、たとえば、「会話」という授業が行われていたら、それを前記の評価項目に基いて、分析すれば、(3)発話能力及び(4)聴解能力の(a)記号素能力(b)文法能力(c)語彙能力のすべてをカバーしていると考えられるが、評価を行う段階において、これを改組して、前記の項目に基いて、評価するのは実際的ではない。発話能力の文法能力を評価するための試験というものは、理論上は可能であるが、実際的ではないであろうことは、容易に納得できるであろう。この例の場合には、やはり、会話能力というのが、現実的な評価の方法であろう。

いかなる授業課目を提供すべきかというのは、本稿の対象ではないので、深く立ち入ることはしないが、概ね妥当と思われる授業課目とは何かを述

べ、それらの授業課目が、前記の評価項目とどのように関連し合っているか、検討してみよう。

提供すべき授業課目としては、(イ)文型(文法) (ロ)読解 (ハ)語彙・作文 (ニ)会話 (ホ)漢字 (ヘ)日本事情 (ト)日本文化 (チ)L L (ラングエージ・ラボラトリーで訓練)が考えられる。(筆者の所属する大阪外国語大学では、さらに、(リ)「専門読解」なる課目を提供している。これは、語彙教育を主としたものであるが、学習者が研究留学生であるため、その必要とする語彙も、研究に必要ないわゆる専門用語を含む。そのため、学習者の専攻分野によって、クラス編成を行い、他の専攻分野の学習者にとっては必要とは考えられない語彙を教育している。)

一般の外国語教育という点から見れば、独特と思われる提供課目には、以下のような必然性がある。(ロ)「読解」は、もちろん言うまでもなく、日本語の漢字交じり仮名書文という、他例を余り見ない謂わば独特の正書法が、学習者に困難さを与えるであろうことは、容易に推測できるから、そのために特に設けられた課目である。(ホ)「漢字」も同様の理由による。(ハ)「語彙・作文」は、語彙の導入を作文させることによって、その定着性を高めようとしたものである。(ヘ)「日本事情」は、日本独特の語彙の教育を考慮したもので、ある外国語の語彙に簡単に訳語を与えるだけでは、到底理解させえないことが多々あることは、独り日本語のみならず、およそいかなる外国語でも、その教育経験のある者はよく知るところである。(ト)「日本文化」は、上記の(ヘ)を更に一般化普遍化したものである。外国語修得には、その国の文化を理解することが不可欠であることは今更言うまでもない。

以上の提供課目と前項の評価項目は、概ね次のようになる。

- | | |
|----------|-----------------|
| (イ)文型 | (b)文法能力 |
| (ロ)読解 | (1)読解能力 |
| (ハ)語彙・作文 | (c)語彙能力 (2)表記能力 |
| (ニ)会話 | (3)発話能力 (4)聴解能力 |
| (ホ)漢字 | (a)記号素能力 |

(イ)LL (a)記号素能力

この対応関係は基本的ないし中心的対応関係であって、更に、細かく、互いにカバーし合っていることは、言うまでもない。前項の $4 \times 3 = 12$ の項目につき、その重複を顧みず、両者の対応を表示すれば、下図のようになる。

		文 型	読 解	語 作	会 話	漢 字	日 事	L L	(専 読)
記 号 素	読 解		◎			◎			
	表 記			◎		◎			
	発 話							◎	
	聴 解							◎	
文 法	読 解	◎	◎						
	表 記	○		◎					
	発 話	○			◎				
	聴 解	◎			◎				
語 彙	読 解	○	◎	○		○	○		◎
	表 記	○		◎		○	○		◎
	会 話	○		○	◎		○	○	○
	聴 解	○		○	◎		○	○	○

「語作」は「語彙・作文」を、「日事」は「日本事情」を表す。

(図中の◎は主要項目)

よって、上記の提供課題でもって、評価項目のすべてをカバーしていることが明白である。更に、提供課題に応じて、評価を運用する場合、当然、上図に応じて、各項目が意識されなければならない。言いかえれば、そのような意識のもとに、前述のような提供課題に基いて、評価を行ったとしたら、実際の問題として、評価という面から見ても、妥当な提供課題であると言えると考えられる。

5 構造的評価項目と体系的評価項目

今までに述べた評価項目は、謂わば、構造的評価項目だと言える。これらの項目は、互いに補完的であって、それらのすべての項目にわたって所与の成果をおさめた場合に、日本語能力の全体にわたって一定の成果をおさめたと言えるのである。

これらの評価項目に対して、謂わば、体系的評価項目と言うべきものを考慮しなければならない。

評価というもの一番一般的な方法は、やはり試験という形式であろう。試験の形式には、口頭で行うもの、筆記試験、あるいは2・3回の少数回数試験、毎時間の小テストなど、様々の方式が考えられるが、それがどのような形式であっても、日本語のある項目すべてにわたって設問を行うことは不可能である。一番単純な例で言えば、語彙能力を評価しようとして、既習の全語彙にわたって設問することは、理論的には可能であっても、実際的には不可能である。それには莫大な時間を要するからである。さらに、そのような必要もないわけである。よって、設問者の方で取捨選択を行って、重要な点とさほど重要でない点を選び別け、また、ある件を知っておれば、当然、他の点も知っているはずであろうという類の類推のもとに、既習量から考えれば、極少数の設問を行うのである。このような方法は、上記のような選択及び類推にもとづいているのであるから、常に、問題性を含んでいる。すなわち、その選択及び類推は正しいという仮定である。しかるに、現実の日本語教育においては、このような選択や類推は、しばしば、間違っている。特に、学習者が、複数国にわたり、彼らの母国語が様々である場合は特にそうである。学習者の母国語によって、日本語の難易点が異なることについては、先に少し触れたが、選択というものがある基準に基いてなされては、論理的にも、上記のような問題が生じるであろうことは、容易に推測できる。それらの問題を解決するために、平常点と出席率の2項を立て

る。これら2項目は、試験と並んで、体系的に、先に述べた構造的な各項目にわたってあるのである。

平常点と言うものは、試験の持っている偶然性を排除しようとするためのものである。たまたまの設問においてのみ優秀な結果を得て、その学生に対する評価を誤るのを防ぐためのものである。さらに、設問形式自体が有している問題性、すなわち、媒介言語として英語が使用された場合、学習者の英語力が問題となることがありうることなどの問題性を排除するためである。

出席率は、主として、今後の指導ないし教育を行う場合、より具体的にどうすればよいのかという問題のための基礎資料とすべきものである。試験において、全く同じ成績を得た2人の学習者がいたと仮定しよう。この場合、試験という評価形式のみを用いていた場合には、彼らに対する指導ないし教育方針は、全く等しいものとなるはずである。しかしながら、この両者の一方が、出席率がよく、他者が極めて悪い場合には、当然、その教育方針は異なる。すなわち、後者の場合は、出席の悪さに起因する修得不全と考えられるから、量的に教育を改善すること、より具体的には、出席をうながすことは、最も主要な指導方針だと言えるであろう。一方、前者の場合は、量的には、十分と言える（他の学生と同程度の教育が行われているのに成績が悪いとすれば）のであって、今までに取られて来た教育方法がその学生にはふさわしくなくて、期待されていたような結果を得られなかったということになり、この場合には、その学生に対して質的な教育方針の改善が必要だということになるのである。

6 質的項目的評価から量的全体的評価へ

すでに述べたように、実際の評価という作業は、質的項目的評価と量的全体的評価の複合したもので行われる。さらに、質的項目的評価と同時に、量的全体的評価を行うことも必要である。すなわち、学習者、教育者両者共、学習者の日本語能力が全体としてどのような程度であるかを知る必要がある

からである。とすれば、質的項目的評価を行うことによって、同時に、それを量的全体的評価としても機能させることができれば、それに越したことはない。

それを、実現するためには、質的項目的評価を数量化することが有効である。すなわち、構造的評価項目と体系的評価項目を二次元的に立て、各項目を数量化することによって可能である。

		構 造 的 評 価 項 目							
		文 型	読 解	語 作	会 話	L L	日 事	漢 字	
体 系 的 評 価	試 験								
	平 常 点								
	出 席 率								

その形式を図示すれば上のようになる。各項目の数量化の方法については、本書に収めた別論文「日本語教育の到達目標とその評価」の第4章「目標達成の方法としての評価」で詳しく述べておいた。

音声教育とその評価法

山 本 進

音声教育とその評価法

山 本 ススム

日本語教育の^{たいか}大家の^{おおや}大家（以下大と略）：いや熊さんよくなすった。

日本語教育の新米の熊さん（以下熊と略）：大家さん、^{ごぶ}御無^き沙汰^たしております。今日は、なんかその、私の日本語教育ぶりを見るに見かねて、何か教えて下さるんですか。それとも店賃の催促。

大：いや、そうじゃないんだがね。私もいろいろ困ったりしていることもあるんで、熊さんも同業者だから、いろいろ知恵も借してもらえないんじゃないかと思ってね。

熊：いや大ベテランの^{おおや}大家さんが何をおっしゃってるんですか。

大：さっそくなんだがね、いま国研てえ所から音声教育とその評価法について何んか書けて言われてんだけどね。

熊：その音声教育ってのは何んでげす。

大：私にもよくわからないんだが、例の英語教育なんかでうるさく言っている四技能のうち「聞く」能力と「話す」能力を養う教育を音声教育と言っているんじゃないかな。

熊：他の二つは何んなんですか。

大：「書く」と「読む」能力じゃないかな。

熊：そうですか。日本語の音声教育については以前にいい本が出てるって聞いてたんですが。

大：そうだよ。1971年に水谷修さん、この人はいま国立国語研究所の日本語教育センターって所で研修室長をしておられるんだが、その人と大坪一夫さん、この人は名古屋大学の語学センターで日本語を教えていらっしやるんだが、このお二人で作られた、ちょっと本の名前が長いよ、『日本語教育指導参考書 1 音声と音声教育』といういい本がでていんだ。それからついでに言っておくと、同じ文化庁が出している『国語シリーズ別冊 3

日本語と日本語教育——発音・表現編——』というのも買って損はしないよ。

熊：そこいらには評価法のことは書いてないんですか。

大：先に言った『音声と音声教育』の219ページから228ページまで（と云いながら、あらかじめ用意してあったその本を開ける）「評価のしかた」って項目があるんだな。

熊：ちょっと見せて下さいな。（そこには、「1. 音素の対立の聞き取りのテスト、2. 音素対立の聞き取りと発音のテスト、3. 聞き取りのテスト、4. 再生能力テスト、5. 発音テスト」といったような項目が時には絵付きで示してある。）なるほど、なるほど。それで、大家さんは何をたのまれなされたんで。

大：それがそうなんだよ。こんないいテストの例があるのに、今さらって思うんだけど。熊さんいい知恵を借しておくれよ。

熊：何をおっしゃるウサギさん、じゃねえや、大家さん。そうですね、まずは何より教育は評価できるんですかい。

大：いやにのっけから、大きな問題をお出しなされたね。その問題は他の先生がお頼まれなざって書いていらっしゃるはずだから、その話は横に置いておこうよ。

熊：それじゃ次は、評価をするには、テストが必要なんですかね。

大：おいおい、いいかげんにしておくれよ。そんな教育哲学や教育原理のことを論争しようとお前さんと呼んだんじゃないよ。

熊：ちょっとまずいことを言っちゃったかな。そうですね。今んとこ、評価ってのはテストなんですよ。共通一次テストとかね。

大：やれやれ。（と、ため息。）

熊：さっきの水谷さんと大坪さんの本を土台にして、話を始めようじゃありませんか。

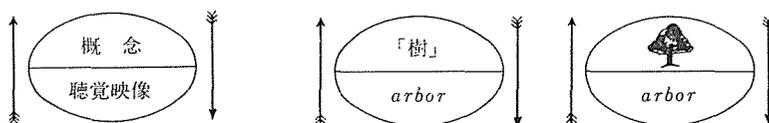
大：じゃまず、初めは「聞く」能力のテストを音の識別テストと意味の識別テストに分けて……

熊：ちょっと待った。大家さん、なぜその二つに分けるんですか。

大：そりゃ、音がちがうってことが分かって、その音の表す意味が分からないってこともあるからね。

熊：そのことは、昔、ソシュールって先生が言った所記・能記と関係があるんですか。

大：お前さん、バカだ、バカだと思ってたけど、えらい事しているんだね。（と言いながら、本棚から『一般言語学講義』（岩波書店）を取り出す。）このページをごらんよ。



この「概念」をソシュール先生は「所記」(signifié), 「聴覚映像」を「能記」(signifiant)と言い換えられたんだよ。この図をみて何か感じないかい。

熊：何んですって。

大：この arbor てのが一方では「樹」という漢字と、一方では木の絵と結びられているだろう。「概念」てのは心的なものなんで、絵じゃないんだけど、意味と絵は非常に大きな関連があるんだね。意味の峻別に時として絵が用いられるのは、そのためなんだよ。

熊：へえー。

大：じゃ、さっそく、こんなテストはどうか。

単語を二つずつ組み合わせて言います。その二つが同じ語ならば○を、違う語ならば×を、解答欄に書きなさい。（この質問部分はもちろん(?), 外国語で)

1. おじさん, おじいさん
2. おばさん, おばさん
3. くうき, くき

4. とき, とき
5. くつう, くつ

このテストは例の最小対語, minimal pairの音を識別するテストなんだな。

熊: 待った, 待った。そのミニマルなとかてえのは何ですか。

大: ミニマルじゃないよ。ミニマル・ペアーってんだ。やっぱり, 勉強不足だね, お前さんは。一言で言うと, 日本語をローマ字で書いた時に, 1文字だけちがう単語の対を最小対語ってんだ。ozisan と ozisan は i と i だけがちがうだろ。ozisan と obasan は夫婦だから, ペアーだけど, zi と ba と 2文字ちがうからミニマル・ペアーじゃないんだ。

熊: 大家さんは, うちのおじさんとおばさんを夫婦わかれさせよってんですか!

大: 何を怒ってるんだ, これは言語学の話じゃないか。話をそらさせないでおくれ。このテストは長母音と短母音の区別なんだけど, このように一つの区別だけに限ってテストを作らないとだめだな。1. おじさん, おじいさん, 2. にい, にんい…なんてのはテストとしては落第だな。

熊: さっきの夫婦わかれ, じゃないミニマル・ペアーですけどどうやってさがすんです。

大: 自分でおさがしよ。だけど, 世の中, 便利だね。もうちゃんと, さっき言った『音声と音声教育』の204ページから208ページまでにミニマル・ペアーの表があるんだよ。それから, テストを作る時に注意しないとイケないのは, 出来るだけ学生がすでに学習している語の対立であることと, アクセントの型が似ていることだね。また, こんな風に文にして最小対語を識別させることもできるんだよ。

文を二つずつ組み合わせて言います。その二つが同じ文ならば○を, 違う文ならば×を, 解答欄に書きなさい。

1. かれは きたろう です。

かれは きんたろう です。

これは撥音「ん」があるかないかの最小対語のテストなんだけど、このテストは実は作りにくいんだ。てえのは、既習の文型しか利用できないからなんだ。

熊：大家さん、この種の○×（バツ）方式（ついでながら、関西では×をベケという、カケと言う所もある）では、分からなくても、当て推量で書く学生もいるから、正しい評価が出来ないんじゃないですか。

大：そうだ、その問題があるんだ。そこでこんなテストはどうだ。

単語を三つずつ1組にして言います。解答欄には1 2 3 0と数字が書いてあります。もし最初の語と2番目の語が同じならば1と2を○で囲みなさい。2番目と3番目ならば2と3，最初と3番目ならば1と3，全部違う語ならば0を○で囲みなさい。答え方は5通りあります。

- | | | | |
|----|-----|-----|-----|
| 1. | きあっ | きやっ | きゃつ |
| 2. | きよ | きよ | きよ |
| 3. | みを | みを | みよう |
| 4. | ちゃん | ちあん | ちやん |
| 5. | りゆう | りゅう | りゅう |

- [解答] 1. 1 2 3 ①
2. ① 2 ③ 0
3. ① ② 3 0
4. 1 2 3 ①
5. 1 ② ③ 0

これは、さっき熊さんが言ってたように、○×では答えが二者択一になってテストの信頼度が低いので、工夫した鼎立 (triple) による方法だよ。

熊：それは、いいんですが、4番の「ちやん」ての何です。

大：あ、これかい。このような音声テストでは、無意味な単語も出さざるを得ないんだな。もちろん、なるべくない方がいいけど。

熊：それはしかたありませんね。このテストじゃ、1問中で読む語数を増やせば、解答の選択肢も多くなって、テストの信頼度が増えますね。

大：理論上はそうかもしれないけど、4語以上になると、記憶の把持 (retention) の上から言っても無理が生ずるんじゃないかな。次に、「音を識別し絵の表す意味と結びつける」テストはこんな風だ。

絵が書いてありますね。その絵について日本語を言います。日本語は、A. 何々, B. 何々, と二つ言います。その絵にあたるのはAかBか、記号を解答欄に書きなさい。

1. (町の絵に対して) A. マチ B. マーチ
2. (靴の絵に対して) A. クツー B. クツ

この場合、町の絵に対してA. マッチ B. マーチ と言って、該当するものがないから0と答えさせることもできる。

熊：大家さん、絵を利用するテストの場合、1問につき絵を2枚にして、与えられた日本語がそのどちらの絵に当たるかを答えさせることもできるんじゃないですか。

大：そうそう、そうだね。じゃ、次に行こう。

はじめに文を言います。それからA. 何々, B. 何々, と文を言います。はじめの文に続く文として適当なのはAとBのどちらでしょうか。解答欄にAかBかを書きなさい。

1. みかんは あまくないです。
A. すばい です。
B. すっぱい です。

これは「音を識別し文章を完成する」テストだが、問答形式にもできる

ね。

熊：このテストは作りにくいのでしょうか。

大：そうだね。文型の制約と、最小対語であることと、文を完結させること
という制限があるけれど、一般的に、音の識別にこだわらなければ、
「聞くこと」における意味の理解にひろく応用することができるんじゃないか。

熊：次にアクセントの識別のテストは、

大：そうだな音の識別の場合と同じように、アクセントの識別も最小対立と
か鼎立の方法で確かめることができる。

熊：アクセントのミニマル・ペアーの表はどこかの本に書いてありますか。
『音声と音声教育』には。

大：残念なならないな。だけど、三省堂の『明解アクセント辞典』やNHK
の『日本語発音アクセント辞典』などをペラペラとめくるとすぐに見つかるよ。次に、聞きとった文を正しく、特に要点をとらえて記憶しているかを
テストすることができる。これは、テストの方法としてはもっとも容易
なんだ。

熊：そりゃいいや。例えばどうするんですか。

大：ある程度の長さの文を二つずつ組にして聞かせ、その異同を、異は×、
同は○で答えさせる。例えば、「スミスさんはここで待ちます」「スミス
さんはあそこで待ちます」もちろん答えは×。

熊：これは言い換えの問題にいつでも応用できますね。「先生が、本を下さ
いました」「先生に、本をいただきました」を聞かせて○を書かせると
か。

大 それから内容の理解のテストだが、一つ目に一般的な真偽を識別するテ
ストがあるね。

これから言う文で、内容が正しいときは○、まちがっているときは
×を、解答欄に書きなさい。

1. 七月には たなばたが あります。
2. 日本は 島国 です。

もちろん、学生がすでにこれらのことを知っている時に、はじめて利用できるのも、背景的な知識もあまり深く突っ込みすぎると、いきおい専門的になるので、教科書で扱った内容について、特に一般的と考えられる事項を取り上げなくてはならないね。

熊：こんなのはどうです。

次の対話を聞きなさい。その対話の行われた場所はどこですか。解答欄の記号を○で囲んで示しなさい。

1. いらっしゃいませ。——フィルムはありますか。

解答 1. ①写真屋で、B 駅で。

大：そのテストは文の意味の理解というよりも、文の使われている場の識別のためだな。同じようなのはどうだ。

これから言う文は、ふつう男性が用いますか、女性が用いますか。男性の場合はM、女性の場合はFを書け。

1. ごめんなさいね。
2. ぼくは 山田です。

熊：答えは1. F 2. Mでしょうが、近頃の若い女性で「ぼく」と言う人もいるから、2の問題は少しまずいですよ。

大：へー。「ぼく」って言う女の子いるの。お目にかかりたいな。また脱線しちゃった。その他に文または文章の表わす意味を絵で識別するテストもあるよ。これで「聞くこと」はおわって、「話すこと」のテストに移るよ。

熊：話す方はにがてだな。

大：なにを冗談いってんだい。十分すぎるぐらいに、おしゃべりですよ。

熊：へへへ、どうも。

大：まず、模倣による方法ですよ。

先生（または録音テープの声）の言う文を、まねして言いなさい。

1. かじの げんいんは なんですか。
2. この本を 英語に ほんやくしてください。

これは「ん」の音が正しく出せるかどうかのテストなんだけど、このようにいつもテストは一つの testing point にしぼった方がいいな。

熊：教科書の文章から抜粋して、音も教科書についているテープをダビングすればいいですね。

大：次は暗唱による方法だな。

熊：昔、英語を習った時によく、暗唱させられましたよ。今でも憶^{おぼ}えていますよ。

大：この方法で大切なのは、暗唱する価値のあるものをうまく選ぶことだな。特に、「いろはがるた」とか、「ことわざ」なんかはいいんじゃないかな。

熊：その次はなんですか。

大：次はだんだん朗読による方法だ。これは「棒読」になるのを気につけると、同じ様だが文字を見るだけに集中させないことだな。

熊：次は。

大：次、次ってうるさいね。次は絵を説明させる方法ですね。教科書のさし絵なんかを用いるのも手ですね。

熊：日本語の教師ってのは、絵も上手でなくっちゃいけないんですか。

大：そういうことだな。大阪弁でいうと「ゼニモウケのタネ」だから、それぐらいのプロ根性は持たなくっちゃ。それにこの本（『日本語教材リスト』国際交流基金）によると伊丹レイ子さんという方が Japanese in Picture という本を書いていらっしゃるの、その絵が利用できるかもしれないよ。

熊：かもしれないよって、大家さん、お持ちじゃないんですか。

大：そう持ってないんだな。

熊：大家さん，プロ根性がないんだな。

大：こりゃ一本まいった。これらの方法を用いて，アクセントやイントネーションや語いのテストに利用することができるけど，熊さん，またあとで考えておくれよ。いやに，そわそわしているね。

熊：いや，おそくなると，うちのかみさんがね，うるさいんですよ。

大：そうだったね。お前さんとこのかみさんの雷は日本語教師仲間でも有名なからね。

熊：最後に，何かいい外国人のための日本語発音教本はないですかね。

大：そうたくさんはないんだよね。それが。大阪外大の留学生別科で作った『日本語発音教本』（非売品）とか，東京外大の附属日本語学校の『にほんごのはつおん』（非売品）とか，今年（1978年）の夏に国際交流基金から出た発音教本ぐらいだね。大阪外大のと，東京外大のとは，こんな風になっているんだ。（と言いながら，熊さんに2冊の本を見せるが，ここでは見本に1ページずつコピーしておく）71ページと72ページを見よ。）

熊：なるほどね。ほかに教科書の1部として聞き取りや書き取りや発音の練習があるのはないんですか。

大：もちろん，ほとんどの日本語教科書にはついてるよ。だけど音声教育の点から言っていのはあまり多くないよ。この本は（といいながら，Intensive Course in Japanese（ランゲージ・サービスK.K.）を出してくる）最小対語を用いた Comprehension Test がついていてるので便利だよ。テープもあるしね。どんな構成になっているんですか。

大：全部で50課なんだが，そのうちの1～20課までに Pronunciation Drill がついていて，

3. LONG vs. SHORT VOWELS

3. 1. In Japanese, the length of a vowel does play an important role in distinguishing a word from another.

Listen carefully to the differences between the two words of the following pairs, and imitate the instructor. Each pair is pronounced twice.

{ /obasan/ 'aunt' or 'an elderly woman'
 /obaasan/ 'grandmother' or 'an old woman'

{ /bai/ 'twice as much'
 /baai/ '(in) case', 'occasion'

{ /okasan/ 'Mr. (or Miss, Mrs.) Oka'
 /okaasan/ 'mother' (=haha)

{ /ozisan/ 'uncle' or 'elderly man'
 /oziiisan/ 'grandfather' or 'old man'

{ /tisai/ 'local court of justice'
 /tiisai/ 'be small'

{ /biru/ (Eng.) 'building'
 /būru/ (Eng.) 'beer'

{ /kutu/ 'shoes'
 /kutuu/ 'pain'

1. -あ・い・う・え・お- (母音)

[a] [i] [u] [e] [o] 音

くりかえし(1)

(例)	あ	あ <u>あ</u>
	(あ	あ <u>あ</u>)
	い	い <u>い</u>
	(い	い <u>い</u>)
	う	う <u>う</u>
	(う	う <u>う</u>)
	え	え <u>え</u>
	(え	え <u>え</u>)
	お	お <u>う</u>
	(お	お <u>う</u>)

(Ex.1)

あ ああ
い いろいろ
う うう

ア [a], アー [a:]

イ [i], イー [i:]

ウ [u], ウー [u:]

エ [e], エー [e:]

オ [o], オー [o:]



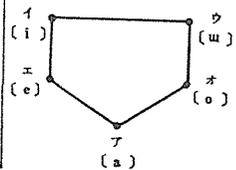
イ [i] 音 ウ [u] 音



エ [e] 音 オ [o] 音



ア [a] 音



Lesson 1 Long and Short Vowels
Lesson 2 Consecutive Vowel Sounds
Lessons 3-7 ん
Lessons 8-9 つ
Lesson 10 拗音
Lesson 11 す versus つ/ら, れ, ろ versus だ, で, ど
Lesson 12 わ/ナ行 versus が行
Lesson 13 p,t,k/た, て and と when they occur coordmedial / Discrimination of vowel sounds
Lesson 14 Softened vowel sounds
Lesson 15 Pitch Accent
Lesson 16 Pitch Accent in Unaccented Words
Lesson 17 Pitch Pattern of Verbs
Lesson 18 Pitch Pattern of “noun+particle” and “noun + desu” combinations
Lesson 19-20 Review

の順になっていて、この順もなかなかうまくできているよ。各 Drill はこのようになっている。

熊：よく考えてあるね。

大：（またまた本棚から1冊出して来て）この教科書は最近出版されたんだけど、これもいいよ。An Introduction to Modern Japanese(The Japan Times, Ltd.)と言うんだけど、これには Pronunciation Practiceのほかに Reading Comprehension と Aural Comprehension もあって音声教育の点からは最もいい本だよ。ちょっとごらんな。（第1課のその部分をコピーしておく。75頁と76頁を見よ。）

熊：その他、日本語の視聴覚教材には、どんなものがあるんですか。

大：国際交流基金の『教師用日本語教育ハンドブック 別巻1 教科書解題』の246ページから249ページまでに、次のようなリストがあるよ。

PRONUNCIATION DRILL

Long and Short Vowels

Practice 1: Listen to the following sounds and words. Pay special attention to the length of each vowel.

1. あ ああ
2. い いい
3. う うう
4. え えい
5. お おう

Recognition Test A: Listen to the vowel sounds on the tape. If the vowel sound is long, write L, if short, write S.

- | | |
|---------|---------------------------------|
| 1. ____ | 6. ____ |
| 2. ____ | 7. ____ |
| 3. ____ | 8. ____ |
| 4. ____ | 9. ____ |
| 5. ____ | 10. ____ (Answers on page 510.) |

Practice 2: While listening to the tape, repeat the sounds and words in Practice 1. Try to distinguish between long and short vowels.

Practice 3: Listen to the following sentences. Pay attention to the length of each vowel.

1. おはよう ございます。
2. いいえ, わたしは ちゅうごくじんでは ありません。
3. やまなかさんは せんせいですか。

Practice 4: While listening to the tape, repeat each sentence in Practice 3.

Practice 5: The meanings of the following pairs of everyday words are distinguished clearly by the length of their vowels. Try to discriminate between them.

1. おばさん おばあさん
2. おじさん おじいさん

3. くき くうき
 4. けす けーす
 5. ここ こうこう

Recognition Test B: Listen to the words on the tape. Write L for words containing a long vowel and S for words containing only short vowels.

1. ____ 6. ____
 2. ____ 7. ____
 3. ____ 8. ____
 4. ____ 9. ____
 5. ____ 10. ____ (Answers on page 510.)

Practice 6: While listening to the tape, repeat the words in Practice 5.

1. *kuji* 2. *rokuji-han* 3. *shichiji*
 4. *kuji-han* 5. *goji-han* 6. *hachiji-han*

IV. Numbers up to 100

1. Practice the numbers from 13 to 20.

13—*juusan* 14—*juushi* 15—*juugo* 16—*juuroku*
 17—*juushichi* 18—*juuhachi* 19—*juuku* 20—*nijuu*

2. Practice the multiples of ten.

10—*juu* 20—*nijuu* 30—*sanjuu* 40—*yonjuu, shijuu*
 50—*gojuu* 60—*rokujuu* 70—*shichijuu, nanajuu*
 80—*hachijuu* 90—*kyuujuu* 100—*hyaku*

3. Practice the numbers from 21 to 100.

nijuuichi, nijuuni, nijuasan, nijuushi, nijuugo, nijuuroku,
nijuushichi, nijuhachi, nijuuku, sanjuu; sanjuuichi, sanjuuni,
sanjuusan, sanjuushi, sanjuugo, sanjuuroku, sanjuushichi,
sanjuuhachi, sanjuuku, yonjuu (shijuu); yonjuuichi.....
gojuu;..... rokujuu;..... shichijuu;..... hachijuu;.....
kyuujuu;..... kyuujuku, hyaku.

Pronunciation Practice

Practice saying the following aloud, paying careful attention to the accent of each word or combination of syllables. Pronounce each syllable clearly.

- A. 1. a^ː-i -a -u 2. o^ː-i -i -e 3. e^ː-i -u -o
4. ma^ː-i -ma -u 5. mo^ː-i -mi -e 6. me^ː-i -mu -o
7. pa^ː-i -pa -u 8. po^ː-i -pi -e 9. pe^ː-i -pu -o
10. ba^ː-i -ba -u 11. bo^ː-i -bi -e 12. be^ː-i -bu -o

- B. 1. gākusee (student) 2. shitsumon (question)
3. sētsumee (explanation) 4. Tookyoo 5. Yokohama (place name)
6. Kawasaki (place name) 7. Yamamoto (personal name)
8. Kawakami (personal name)

C. Add *-desu-ka* to the words in B and say first with a falling and then with a rising intonation.

ex. Gākusee^ː-desu-ka.↗
Gākusee^ː-desu-ka.↘

To show intonation in the pronunciation practices, the mark ↗ is used for a rising intonation and ↘ for a falling one. In the drill sections, only the rising intonation is marked. In this case, a falling intonation is implied in sentences without an intonation mark.

Reading Comprehension

Please read the following passage. If you cannot read or understand some part of it, review the lesson.

This is not a dialogue but an ordinary text. And it also differs from the rest of the lesson in that it is written with no spaces between the words. Japanese is usually written in this way, and practice in reading this passage will help prepare you for more advanced stages where you will have to read this sort of writing all the time.

東京はいま午後八時です。よるです。ニ ユーヨーク*はいま午前六時です。
あさです。

(*When two of the same vowel occur in succession, it is transcribed in *katakana* with a “-.”)

Aural Comprehension

Listen to the conversations on the tape and answer the following questions. The answers may be given either in Japanese or in English. Check your answers with those at the end of the book.

It isn't necessary to understand the conversation completely, but try to get accustomed to the sound and the rhythm of the language.

Question: What time is it in each of the conversations?

(A)

(B)

(C)

映 画

○日本のことば (The Language of Japan)

外務省編 鹿島映画製作

16mmカラー 2巻(19分) ¥47,500

○日本語教育映画シリーズ

文化庁国語課編 日本シネセル製作

(1)日本語へのいざない (Let's Learn Japanese)

16mmカラー 3巻(27分) ¥75,000

(2)敬語 一人間関係とことば一

16mmカラー 3巻(26分) ¥75,000

8mmカラー 3巻(26分) ¥40,000

(3)敬語その2 一秋の一日一

16mmカラー 2巻(21分) ¥60,000

8mmカラー 2巻(21分) ¥30,000

(4)ちょっと手伝ってくださいませんか 一依頼の表現一

16mmカラー 2巻(20分) ¥60,000

8mmカラー 2巻(20分) ¥30,000

(5)おばあさん、とつぜんかえる—している・してある・いておく—

16mmカラー 2巻(21分) ¥60,000

8mmカラー 2巻(21分) ¥30,000

(6)スキーは大好き 一行く・来る—

16mmカラー 2巻(20分) ¥75,000

8mmカラー 2巻(20分) ¥40,000

(7)これはかえるです —「こそあど」+「は～です」—

16mmカラー 1巻(5分) ¥30,000

(8)さいふはどこにありますか —「こそあど」+「が～ある」—

16mmカラー 1巻(5分) ¥30,000

(9)やすすくないです たかいです —形容詞とその活用導入—

16mmカラー 1巻(5分) ¥30,000

スライド

○生活の中の文字 一駅で—

文化庁国語課編 学習研究社製作

カラー 100コマ 録音テープ(21分)つき ¥10,000

録音テープ

○Beginning Japanese

オープンリール Part 1, 2 各30巻(各60分) 非売品

○Easy Japanese

カセットI, II各4巻(各60分)各セット(4巻) ¥13,800 (テキストとも)

○Intensive Course in Japanese: Elementary

カセット, オープンリール30巻(各60分) ¥54,000

○Japanese A Basic Course

カセット, オープンリール24巻(各60分) ¥48,000

○Japanese for Today (あたらしい日本語)

カセット8巻(各60分) ¥23,000

○Japanese Language Patterns

カセット, オープンリール74巻 (各60分) ¥148,000

○リングフォン 日本語コース

カセット 2巻 (各90分) ¥24,000

○Nihongo no Kiso (日本語の基礎)

カセット 8巻 (各60分) ¥20,000

○Round the World 一日本語一

日本語学教育協会発売

カセット 2巻 (各30分)

○録音教材よみかた

カセット 6巻 (各60分) ¥20,000 (テキストとも)

○テック基礎日本語 (TEC Japanese the Basic Course)

副広特殊テープ テキスト 1, 2とも各2巻各セット ¥13,000

(テキストとも)

○World Language Series 一日本語一

日本語学教育協会発売

カセット 5巻 (各30分) ¥17,400

レコード

○Practical Japanese

コロンビアLP 3枚 ¥2,400

○First-Aid Japanese

長沼直兄監修 コロンビアLP 1枚 ¥800

○Japanese on Record

Mr. and Mrs. Oreste Vaccari監修 ヴァッカーリ語学研究所発行

LP 3枚 ¥5,000

○リングフォン 一日本語コース一

16枚 (計3時間) ¥12,400

熊：大家さん、今まであげられた本や教材は、あんまり普通の本屋さんにはないですね。

大：そうだね。やはり日本語教育はまだ未開拓、いや開発途上分野なんだね。熊さん、凡人社てしってるかい。

熊：凡人社？

大：そう、そこは日本語教育専門の本屋さんなんだ。

熊：どこにあるんですか。

大：四谷駅を降りて、新宿通りを東へ、左側に麴町6丁目ビルが見えるんだが、そこにあるんだ。(〒102 東京都千代田区麴町6丁目2 TEL (03)265-7782~3)

熊：(住所と電話を書きとめながら)、どうも大家さん、色々おしえていただいてありがとうございます。もうそろそろ雷がなりそうですから、帰りやす。

大：そうかい、すっかり引き留めちゃって、申し訳なかったね。

I 教育評価法概説

II 日本語教育における
評価資料の統計的分析

大 沢 春 吉

I 教育評価法概説

目 次

I 教育評価の意義	83
1. 教育と評価	83
2. 教育評価の目的と機能	84
(1) 教授活動を促進するために	84
(2) 学習活動を促進するために	85
(3) 教育の管理のために	86
II 教育評価の基本的手続	86
1. 評価目標の設定	86
2. 評価資料の収集	88
1. 評価の時期と方法	88
(1) 診断的評価	88
(2) 形成的評価	89
(3) 総括的評価	90
2. 学力テスト	91
(1) 標準学力テストと教師作成テスト	92
(2) 論文体テストと客観テスト	95
3. 評価資料の解釈	98
(1) 相対的評価	98
(2) 絶対的評価	99
(3) 個人内評価	100
4. テストの妥当性・信頼性	100
(1) 妥当性	101
(2) 信頼性	104
参考文献	107

I 教育評価の意義

1. 教育と評価

どんな領域であれ、計画的な教育活動が行われるときには、教育目標の設定→実践→評価の過程を含んでいる。通常、教師が授業にあたってまず念頭におくことは、あらかじめ立てられた計画にしたがって教材をいかに能率的にこなし、一定期間内に予定したところまで教授しおえるかということであろう。その時期がくれば試験を実施し、成績をつける。教師によっては、その作業はつけ足しの仕事と思えたり、余分な儀式に思えたりするかもしれない。あるいは授業中の不熱心な学生をこらしめようと、あらたな意欲を感じられるかもしれない。

しかし、評価の段階には、もっと多くのことが含まれている。一般に、教育における評価とは、教育の場で教授者と学習者との間に繰り返されるさまざまな教育活動について、これを調整するため、あらかじめ設定された教育目標を規準とする観察や測定の資料から、その目標達成の度合を判定する手続きをいう。教育目標がどのくらい達成されたかを把握し、判定することを通して、教育目標が学習者にとって達成可能なレベルに設定されていたかどうか、カリキュラムの編成や教授方法は効果的なものだったか、学習態度に問題はなかったか、など、教育活動の各局面にフィードバックされ、より適切な教育の目標・内容・方法への反省や改善への資料として、教授者にも学習者にも役立てられなければならない。したがって、教育評価は教育活動の一環として欠くことのできない意義と役割をもつものといえる。

この重要な価値判断のための手続きは、いきあたりばったりの主観的なものではなく、教育目標の達成に向けての計画的で客観的な判断でなければならない。また、学習の種類や評価対象に応じて、いくつかの方法を組み合わせ

せて利用することも必要となってくる。そして、用いた評価方法を絶対視せず、その限界を認識し、より適切な方法を創意工夫していくことも教師の役割である。

要するに、教師にとっては、評価は決してつけ足しの作業ではなく、それ自体、次の新しい教育活動サイクルの出発点でもあることを自覚し、通常の授業の準備と遂行にあてられる意欲と緊張を、ここにおいても持続させたいものである。

なお、教育評価の対象となる領域は、教科の学習の評価をはじめ、学習者の知能・適性・性格・態度・行動・身体状況や、家庭その他の環境の評価、さらには、いわゆる学校評価（学校全体としての教育計画・運営・施設設備・教職員組織などに対する）など、教育に影響するすべての領域にわたるが、以下においては、やはり、学習の評価を中心に述べることにする。

2. 教育評価の目的と機能

（1）教授活動を促進するために

評価は、まず、学習の進歩の程度や到達水準を教師が授業の流れにそって客観的に把握することによって、指導目標達成のための教授活動を効果的なものにするために行われる。テストなど評価場面を設定することは、教師が生徒に学習内容の要点を再確認させ、どのような学習が期待されているかを示すよい機会となる。したがって、評価のための設問は、何を教えようとしたかが生徒にははっきりと把握されるようなものに工夫されねばならない。教師の評価の仕方によって、生徒はその後の学習態度や学習への構えを形成することになる。

評価の結果から、生徒の間の個人差が明らかになるとともに、学校や学級の集団全体としての傾向が把握される。全体として指導目標の達成が不十分であれば、目標の設定の仕方そのものが再検討されたり、指導方法の改善が

必要になる。個々の生徒について学習に不十分なところがあれば、適切な指導によって、それをできるだけ補って援助してやれる機会がほしい。そのような教授・学習過程の微調整に役立つきめの細かい評価を考えると、評価は学習の各段階で、多面的に行われることが望ましい。授業の流れにそって、まず、事前の診断的な評価、次に途中で適宜行われる形成的評価、最後に総括的评价という3段階が考えられる。これらについては、教育評価の基本的手続きの項であらためてふれる。

(2) 学習活動を促進するために

生徒は教師など他者によって評価されるという経験の中で、自分の学習過程を自ら評価することを学んでいく。したがって、評価の主体は教師にかぎらない。学習者自身が評価者の立場にたち、自己評価や学習者相互の評価によって、自らの学習を向上させるように指導することは、やがては学校で学んだことを将来自学自習によって深めていける素地をつくる上で大切なことである。

テストなどの具体的な評価の手続きは、それ自体が学習者にとって有意義な学習経験となる。テストに先立っての復習はもとより、テスト時間中あるいはテスト後に、自分自身で、すでに習得した知識や技能を確かめたり、修正したり、整理したり、これから学習すべき点を見い出したりする。このことは、人格の中核となる自己概念の形成にも役立ち、自己についての正確な理解をもたらす。評価は、授業と別個の教育活動でなく、授業の重要な部分として位置づけられる。

評価は、学習を動機づける機能ももっている。評価の過程において、できるだけ上手に困難なことを成し遂げようとする達成動機や、失敗・恥辱・軽蔑・嘲笑をさけたいとする劣等感回避の動機など、さまざまな動機が学習活動を触発し、方向づけ、持続させる動機づけとしてはたらく。学習活動は学習者自身の内的な動機づけとして行われるべきであるとし、評価を学習の外的動機づけとして用いることには異論をとなえる人もあるが、評価が学習活動をまじめに規則正しく組織的に行わせるように機能していることも確か

な事実である。

(3) 教育の管理のために

評価のもつ主要な機能は、上述の二つの側面、つまり、まずは個々の教師の教授活動を、そして生徒の学習活動を促進することにある。がさらに、教育を管理する者の立場からは、学級や学校や地域社会での集団全体について、一定の教育的環境の条件を維持したり、改善したりするためにテストや測定の結果を役立てることがある。たとえば、一定の教育水準を維持するために入学者選抜を行ったり、生徒の能力・適性・行動面の評価にもとづいてクラス編成や班編成を行い、それに応じたカリキュラムや指導法を割り当てることがなされる。また、社会生活に必要な学力水準が維持されているかどうかを共通のテストで調査し、カリキュラムや指導法における必要な改善点が指摘される。小・中・高での指導要録も指導的教育的機能とともに、学籍簿としての管理機能をになっている。

このような評価の管理的機能は、個人に対する教育的処遇の決定に関連するため、昨今では、「差別・選別」にむすびつくとしてやや短絡的に問題視する風潮が強くなっているが、教育の公共性を考えれば、否定できない重要な機能であると思われる。

Ⅱ 教育評価の基本的手続

1. 評価目標の設定

上述のような評価の目的と機能を認識したうえで、教師のまず着手すべきことは、「何を評価するのか」という評価目標を明確に設定することである。このことは、結局、教師が一定期間の授業を通して生徒に達成させようとあらかじめ設定する教育目標を、さらに具体的な明細化された観点に分析し、表現することである。

何を何のために評価するのが明確でなければ、評価のためのテスト技術や用具をどんなに寄せ集めても、それは評価のための評価におちいってしまう。

また、学期末や学年末になってから急にそれまでの授業内容を点検して、評価の観点や評価項目を設定するというのではなく、指導と評価が表裏一体をなしてすすめられるように、指導計画と同時に評価計画を作って、評価の目標・方法・時期などをあらかじめ明らかにしておく必要がある。

評価目標の具体化のために、近年注目されているB. S. ブルームらの「教育目標の分類学 (taxonomy)」の考え方は、一つの参考になるだろう。

教育目標分類学 ブルームらは、教室の大多数の生徒が授業に注意を集中し、意欲的に学習に取り組んで授業目標への完全到達を可能にするような教授方法を、「完全習得学習(mastery learning)」として提唱した。その場合の評価のあり方として、集団内の相対的位置によって成績の段階づけをする従来のやり方(相対的評価)ではなく、教育目標としての達成規準への到達度で評価すべきだ(絶対的評価)と考えた。そして、この達成規準設定のための枠組を提供する分類学を提案している。

かれらは、教師の観察や測定によって直接その目標の到達度が評価できるように、行動のレベルで教育目標を表現することを主張している。教育目標(行動)は次のように体系的に分類される。まず、学校でのあらゆる授業を通して達成される能力・行動としての教育目標を、認知的領域・情意的領域・運動技能的領域の三つに大分類し、さらに各領域の中分類・小分類を示していく。ちなみに、

- 認知的領域 1.00知識 2.00理解 3.00応用 4.00分析 5.00総合 6.00評価
 - 情意的領域 1.00受け入れ(注意) 2.00反応 3.00価値づけ 4.00(価値体系の)組織化 5.00(価値体系による)個性化
 - 運動技能的領域 1.00反射運動 2.00基礎的運動 3.00知覚能力 4.00身体的能力 5.00熟練運動 6.00非言語的コミュニケーション
- さらに、たとえば、認知的領域の1.00知識は、1.10特定の事象の知識(1.11用語

に関する 1.12特定の事実に関する), 1.20特定の事象の処理方法や手続きの知識 (1.21慣行に関する 1.22現象の時間的変化や順序に関する 1.23分類とカテゴリーに関する 1.24基準に関する 1.25方法論に関する), 1.30ある分野に関する普遍的または抽象的な知識 (1.31原理と一般性に関する 1.32理論と構造に関する), となる。

これらの分類は一般的な目標として示されている。各教科での指導目標がこの分類にもとづいて、重要だと思われる要素を抽出して設定される。そして、教科の学年ごとの教材内容と関連づけられる。その際、ブルームらは目標細目表を作成して利用することを提案している。教科の学習を通して習得される目標としての能力・行動を横軸に、教材内容を構成する要素を縦軸にとった一覧表によって、学習内容の構造を総合的にとらえるとともに、評価目標の設定に役立てるものである。

2. 評価資料の収集

1. 評価の時期と方法

学習の評価は実施する時期や目的によって、次の診断的評価 (diagnostic evaluation)・形成的評価 (formative evaluation)・総括的評価 (summative evaluation) に分けられる。

(1) 診断的評価

その授業の対象となる生徒の実態を把握して、授業内容や授業形態の最適化をはかるために実施される評価である。その目的に応じて、一定期間の授業の開始前 (単元始め, 学期および学年始め) に実施される場合と、指導過程の進行中に実施される場合がある。

指導の開始前の診断的評価では、①当面の学習に必要な基礎的知識および技能の既習状態の診断, ②興味や態度, 学習習慣, 性格特性などの診断, を

行って、授業のレベルや教授方法がそのクラスの生徒に最適となるように、あらかじめ調整して指導を開始するために実施される。また、能力・適性に応じた学級編成や、集団学習のための小グループ編成の資料をえる目的で実施される。

指導過程の進行中に実施される場合は、学習への不適応を示す生徒に対して、その原因を診断し、治療の手順を決定するために行われる。次項でふれる形成的評価は、学習のつまずきや欠陥の発見とそれへのいわば応急手当を目的としているが、診断的評価は、応急手当では救えない学習困難に対して、いっそう精密な、総合的な診察を行うものである。

このような目的のための必要資料の収集には、①教師作成の学力テスト、②標準学力テスト、③各種の心理診断テスト（知能テスト・性格テスト・興味テスト・レディネステスト・学習適性テスト）、④観察・面接・評定などの方法、が適当に組み合わされて用いられる。

（２）形成的評価

授業中の生徒の習得状況をたえずチェックして、教師と生徒の両方にそのつどフィードバックすることによって、教授活動と学習活動の改善を行うための評価である。したがって、授業中の要所要所で適宜実施される。これは、先に述べたブルームらによる完全習得学習に不可欠な手続きである。

形成的評価の具体的なステップを示すとつぎのとおりである。

（１）教材の単元や章など、一定の学習コースでの分節となる部分を「学習単位」として選択する。

（２）各学習単位から「構成要素」を抽出する。この要素は、その学習単位での教材の構成要素を通して習得されねばならない知識や技能である。この際の手続きとして、ブルームらは、先に述べた目標細目表（習得されるべき能力のカテゴリー×教材要素の２次元のマトリックス）に構成要素を配するやり方を提唱している。詳細な目標分析を行う必要がある。

（３）各学習単位の重要な要素（目標）について、習得されたかどうかを知るための「形成テスト」を実施する。

この形成テストの具備すべき条件として、次のようなことがあげられる。①ある学習単位の中の重要な教材要素のすべてを含んでいること、②同じく、生徒の行動（習得すべき知識や技能）の各レベルの項目を含んでいること、③その学習目標を達成したかしないかがチェックされ、生徒に正・誤がすぐ提示されること、④誤答（未習得）に対しては、それを修正したり補充したりする手だてが準備されていること、また正答（習得）には、場合によっては発展的な活動が与えられること、などである。

このような形成テストのために、教師作成の小テストや市販テスト、授業中の観察、口答口問、アンサー・アナライザーの機器、などが利用される。

京都府での国語科（小・中学校）における形成的評価の実践例をみると、①授業中の表情・態度などの観察、②発問に対する反応・挙手（「わかった人は手をあげて」）、③ノート・レポート・感想文の点検、④作品の制作過程（取材メモ・構想メモ等）・進行状況の点検、⑤個人発表や班発表、⑥児童生徒の自己評価や相互評価、⑦簡単な形成テストやアンケートが、方法としてあげられている。つまりきや誤りが認められた時の回復の方法としては、まとまった補充学習の機会を、その単元の授業時間内に設けて授業の中で行う方法と、家庭学習や、放課後・休暇中などの班学習・補充授業・個別指導など、授業の外で行う方法とを、学校の状況に合わせて工夫している。

このように、形成的評価は生徒の成績を格づけするためではなく、教授方法を調整し、生徒の学習を援助するために行われるものである。生徒の成績水準の維持や次に述べる総括的評価での最終的成果の予測にも役立つと考えられる。

（3）総括的評価

一定期間の授業が終了した時点で、指導目標がどの程度達成されたかを、総括的に判定し評価するもので、主として、学期の中間か学期末、学年末に行われる。従来から、学校教育において組織的に行われてきた評価の代表的なものである。

総括的評価は、まず、学業成績の決定や単位の認定、それらの記録・通知

・証明のために行われる。評価結果が個々の生徒のその後の教育的社会的処遇（クラス分け、進級・進学・就職など）の決定に利用されるためである。

そして、教師の側には、教授内容の量や質、教授方法の適切さについての反省材料が提供され、つぎの教授活動のめやすがえられる。生徒の側には、その期間に学習した内容全体を概観する機会となり、評価結果がフィードバックされることにより学習態度や学習方法の適切さを反省することになる。また、総括的評価をくり返し経験するにつれて、目標に向けての学習の内発的動機づけや自己評価の態度を発達させることになる。

総括的評価におけるこのような意義を重視すれば、教師や生徒へのフィードバックが目下進行中の授業過程の改善や動機づけに役立てることができるように、学期末や学年末のような長期間のサイクルでの評価だけではなく、学期の中間や単元または章の終了時点での総括的評価が重視されてよい。

総括的評価の方法としては、①教師作成の学力テストを中心に、②標準学力テスト、③口頭試問や行動観察、④レポートや作品の評定、などが考えられる。

以上に述べた3種の評価について、主たる差異を概括した表を紹介しておく(表1)。学力テストその他によって収集された評価資料の解釈という観点から、表中にもある「絶対的評価」と「相対的評価」が区別される。これら二つのタイプの評価については後にふれる。

2. 学力テスト

学習の評価資料の収集において中心的な役割をはたす学力テストについて、とくに述べることにする。

学力テストは、標準化の手続きによって標準的基準をそなえた標準学力テストと、標準化されていない教師作成テストの二つに大別される。また、テスト問題の出題形式・採点形式の面から、客観テストと論文体テストに分けられる。標準学力テストは客観テスト形式からなるが、教師作成テストには

表1 形成的評価・総合的評価・診断的評価の比較〔橋本，1976〕

	形成的評価	総合的評価	診断的評価
評価の時期	指導・学習活動の進行中	・単元末，学期の中間 ・学期末，学年末	・単元始め，学期及び学年始め ・授業の進行中
評価の目的	・生徒の修得の有無・程度及び欠陥の発見 ・教師と生徒へのフィードバック	・指導計画の反省と改善 ・生徒の成績決定と記録・通知・証明	1. 適切な配置 ・学習の前提条件の確認 2. 学習困難とその原因の診断
評価の用具	・口問口答，観察・評定 ・簡単な教師自作テスト ・アンサー・チェッカー等	・教師自作テスト ・標準学力検査	・自作の予備テスト ・標準学力検査 ・各種心理診断検査 ・観察・評定・面接
絶対評価 相対評価の別	絶対評価中心	相対評価中心 絶対評価によることもある	絶対評価または相対評価による

客観テストとともに論文体テストもよく用いられる。

学力の評価には，これら4種のテスト方式の性格や長短を考慮して，評価の目的や評価目標に応じたテストを適宜活用することが大切である。

(1) 標準学力テストと教師作成テスト

標準テストと標準化

標準化されたテストには，標準学力テストのほかにも知能テスト・性格テスト・適性テスト，などがある。

標準化とは、成績を判定するための基準（norm）を、全国とか府県全体とかの大集団を代表するような基準集団（標準化集団）の成績から、あらかじめ統計的に決定する作業である。まず、この標準化の過程を簡単に示しておこう。①評価目標の確立、②問題となる材料の収集と精選、③原案の作成（出題形式・困難度・項目数・配列・配点・時間などの決定）、④予備テストの実施、⑤項目分析による原案の修正と最終案の決定、⑥標準化のための実験（同学年児の全国的な母集団からサンプリングによって標準化集団を構成し、最終案のテストを実施する）、⑦評価基準の決定（標準化集団の成績を集計して、その平均と標準偏差にもとづいて、テスト得点の偏差値への換算表を作成）、⑧妥当性・信頼性などの算出。

標準テストの実施にあたっては、手引書に示されているテストの指示の与え方・所要時間・採点法などを絶対に変更せず、厳守しなければならない。

標準学力テストの利点

各個人の標準学力テストの成績は、基準（主として偏差値、その他に指数やパーセントイル）の値に換算される。その値によって個人や集団の成績の相対的位置（相対的な優劣）をただちに知ることができる。

生徒の習得する学力は、教師個人の教授方法の傾向やその学校でのカリキュラムの特徴に大きく影響されるので、ときには、個々の生徒や学級や学校の学力水準が他校や全国水準と比較してどの程度であるかを知ることが必要である。標準学力テストはこの要求を満たしてくれる。標準的基準に照らして異なる集団間の成績の比較ができる。さらに、学力テストと知能テストの結果や、国語と算数の学力テストの結果など、異なるテスト間の成績を直接比較できる。

また、標準学力テストには、各教科の一般的な学力水準を測定するための「概観テスト」とともに、教科の学力を構成する下位能力を分析的に測定する「診断テスト」があり、これによって、各教科における個人または集団の得手・不得手が診断できる。国語学力をたとえば漢字力・語い力・読解力・表現力・鑑賞力などに分け、それぞれを測定する下位検査によって、どの面

が標準よりすぐれ、どの面が劣っているかを診断するのである。

このように、標準テストは標準化の手続きによって標準的な基準を有し、幅広い比較可能性のあることと、厳正な測定尺度としての条件（高い信頼性と妥当性）を具備したテストであることが大きな利点である。

教師作成テストの利点

しかし、標準学力テストは問題と施行法・採点法が厳密に規定されていて変更できず、テスト内容が教師のその期間での指導目標や指導内容にうまく対応しているとはかぎらない。

その点で、注意深く作成された教師の自作テストは授業過程に密着したテストであり、そのときどきの指導目標に対する生徒の到達度、学習上のつまづき、教師の教授方法の適否を計画的にとらえることができる。

学習の評価のための学力テストは、なんとといっても教師作成テストが主体となるが（とくに形成的評価において）、診断的評価や総括的評価には、標準テストの上述の利点にもとづく広い視野からの情報も、合わせて利用することがのぞましい。

なお、手近に利用できる標準学力テストは少ない。学年別、教科別に作成され、利用されるのがふつうであるから、きわめて多種多様の標準学力テストが必要である。一度作成されても、時代や社会の変化に応じて、10年前後でこまめに標準化のやり直し（テストの改訂）がなされなければ、問題内容が古くなったり、基準があまくなって利用価値がなくなってしまう。

教師作成テストはもっと手がるに自由に作成し、自由に実施できるのであるが、標準テストの具備すべき条件としての信頼性・妥当性の概念（後述）や、次項で述べるテストの形式に十分配慮して対処する必要がある。

最後に、蛇足ではあるが、教師がテストを作成する際に要求される条件をあげてみる。

1. その教科についての十分な知識
2. その授業計画における指導目標についてのくわしい理解
3. テストを受ける生徒についての背景や発達段階、とくに精神過程につ

いての洞察

4. 明確で簡潔な文章表現力
5. テストの信頼性・妥当性の概念の理解
6. テスト得点の扱い方についての若干の知識
7. よいテストの作成に努力を惜しまない熱意

(2) 論文体テストと客観テスト

教師作成テストの形式として述べたい。客観テストの長所は論文体テストの短所であり、客観テストの短所は論文体テストの長所である。したがって、教師がテストを自作するにあたっては、両者を相補的に併用して、評価目的と評価目標に適したテストを仕上げるのが大切である。

1) 客観テスト

答える形式が簡単で、採点が客観的に行えるように工夫されたテストである。一般に客観テストの長所としては、①解答にあまり時間を要しないから、多数の問題を広い範囲から出題できる、②採点の客観性が高い、③採点に時間がかからず、したがって、教師・生徒にフィード・バックされやすい、④問題の意味が明瞭で誤解が生じにくい、などがあげられる。

逆に短所としては、①事実の知識を問う問題にかたよりやすく、より高度な思考過程を扱にくい、②その結果、皮相的・断片的な記憶だけを重視する学習態度を強化しやすい。③あて推量の態度を助長しやすい、④問題作成に時間がかかり、適切な問題づくりがむずかしい、などである。

客観テストの主な形式には、つぎのようなものがある。

- | | |
|---|-------------------------|
| { | 再認形式（選択形式） |
| | 1. 真偽法 2. 多肢選択法 3. 組合せ法 |
| } | 再生法（自由反応法、短答法） |
| | 4. 単純再生法 5. 完成法 |

≪真偽法（二者択一法、いわゆる○×式）≫

（例）正しいものには○、誤りには×を（ ）の中に記せ。

（ ）学習の評価は客観テストによるべきで、論文体テストは避けるべきである。

() 標準偏差は、標準テストの結果を表示するのに用いられる。

問題作成が比較的容易で、短時間に多くの問題をやらせることができる。一般におちいりやすい誤りの早期発見や、低学年児童の知識・理解・技能のテストなどに適している。しかし、偶然適中率が高く、あまり厳密な知識や高度の理解力の測定には不適である。

《多肢選択法》

客観テストでは重要な形式なので、例を省略して、すこしくわしく述べる。

通常、3～7の選択肢を与えて、そのうちの正しいもの、最も適当と思うものを選択させる形式である。この形式では、いくつかの選択肢を比較検討して答えをださねばならないから、真偽法より偶然の適中率は低く、正確な知識、判断力、理解力を要求できる。しかも採点は客観的にできるので、客観テスト形式のうちでは最も妥当な形とされ、よく用いられる。しかし、作問には最も手がかかり、その良否はよい選択肢をととのえられるかどうかにかかっている。

よい選択肢とは何か。問題作成上の留意点をあげてみる。①問題文は明確で簡潔な表現をとること。②一つの問題文の内容が他の問題の正答と重複したり、正答を暗示したりしないように、項目間の独立を保つ。③選択肢には正答の選択肢と誤答となる選択肢(「迷わし手」)が含まれるが、迷わし手は正答とまぎらわしい、もっともらしいものに作ること。④どの選択肢もできるだけ同質の、同次元の内容を扱ったものとする。⑤正答の選択肢は正確を期して長くなりがちである。正答だけがとくに長くなったり、短くなったりしないように注意する。⑥正答の選択肢の出現順位が、いつも最初とか最後とか、一定してしまわないようにでたらめに配すること。

《組合法》

(例) 左欄の人名に最も関係の深いものを右欄から選び、線で結びなさい。

- | | |
|-----------|------------|
| (1)ブルーム | (a)プログラム学習 |
| (2)クロンバック | (b)範例方式 |

- (3)スキナー (c)発見学習
- (4)ブルーナー (d)完全習得学習
- (e)バズ学習
- (f)適性—処遇交互作用

人物と事件や事例，原因と結果，原理と応用など，二者の関係についての現解や知識を調べる。例にあるように，一方のグループの項目数を他方より二つぐらい多くして，最後まで選択しなければならないようにする。

《単純再生法》

(例1) 客観テストの主な形式を3つあげよ。

(例2) 学力偏差値を求める式を示せ。

問題が作りやすく，あて推量ができない。明白な事実に関する知識を調べるのに適しているが，過度に用いると断片的な知識偏重をまねく。

《完成法》

(例) つぎの文章の□に適当な語句を入れなさい。

天皇は，日本国の□であり，日本国民統合の□であって，この地位は，□の存する日本国民の□に基く。(憲法第1条)

完成法では，一つのまとまった内容をもつ文章を提示し，文脈をたどってそこに予想される関係にもとづいて答えさせるため，単純再生法より高度の関係把握・理解力を見ることが出来る。

2) 論文体テスト

「～について述べよ」「記せ」「説明しなさい」などの形で，少数の問題を与え，自由に記述させる形式のテストである。

客観テストが事実に関する断片的知識のテストにとどまりやすいのに対して，論文体テストは，事態や原理の詳細な説明・要約・分析・推論する能力，学習した知識・原理の応用力，評価・批判・鑑賞の能力など，より複雑で高等な評価目標をとらえることができる。問題作成が容易なことも利点である。

短所としてあげられるのは，①採点に時間がかかる，②採点が主観的にな

りやすい、③問題数が少ないので、出題範囲が狭くなる、④出題意図や正答の要件をとらえにくい、⑤ハロー効果（評価目標とは無関係な情報や先入観に評価が影響されること）を生じやすい、などである。

つぎに、論文体テスト作成上の留意点としては、①問題作成に十分な時間をかけること、②問題文の書き方をできるだけわかりやすくし、解答の方向や範囲を示して、何を要求しているのかを明らかにすること、③解答時間を考慮したうえで、問題数をできるだけ多くして、学習した領域全体に広くまたがるようにすること、があげられる。

採点のしかたについては、①あらかじめ明確な採点基準をもうけて試しの採点を行い、適切な基準に仕上げておく、②採点ずみの答案を周期的にさかのぼって調べ、基準がずれてきていないかどうかをチェックする、③ハロー効果を防ぐために、1人の答案の全部の問題を採点していくのではなく、一つの問題について全員の答案を採点していくようにする、などの方法で採点の客観性を高める必要がある。

3. 評価資料の解釈

学習の評価においては、評価目標が分析・設定され、それを評価するための資料が収集されると、一定の評価基準に照らして解釈し、判断することになる。その際、評価の基準のちがいによって、「相対的評価」「絶対的評価」「個人内評価」の3種に類別される。

(1) 相対的評価

これは、評価のための判断基準をその個人の属する集団の成績基準に求め、それにもとづく個人の相対的位置によって、成績を解釈・表示する方法である。したがって、集団基準準拠的解釈 (norm-referenced interpretation) とよばれることがある。

相対的評価の表示法として、①段階づけによる方法、②偏差値による方法③その他（パーセンタイル順位、指数、など）が用いられる。現行の小・中

学校の指導要録における学習記録の評定や、大学進学の際の高校内申書の評定は、①の方法である5段階相対評価を用いている。これは、全体の得点分布が正規分布に近似した形を示すと仮定して、上位から7%、24%、38%、24%、7%の者に5、4、3、2、1の評価点をあてはめる方法である。

また、前節で述べた標準学力テストはその結果を②の方法、つまり学力偏差値で表している。学力偏差値は、個人の成績がその属する年齢集団の平均よりどの程度へだたっているかを、50を平均（標準）とする数値で細かく表示するものである。

したがって、相対的評価の長所としては、①教師の主観が入りにくく、評価点の意味が確定していて、同一集団に関するかぎり、客観的で信頼がおける、②集団内の個人の位置づけが明示されることによって、管理的な面での教育的処遇を決定する確かなめやすとなる、という点があげられる。

反面、短所としては、①個人の努力や特性があらわれにくい、②指導目標への到達度を示さない、③そのため、教授方法の改善と結びつきにくく、生徒の目標志向的動機づけに役立ちにくい、④集団が異なると比較が困難、などが指摘される。

（2）絶対的評価

期待される教育目標にどの程度まで到達したかを示す尺度上に、個人の成績を位置づけて解釈する方法である。したがって、目標規準準拠的解釈（criterion-referenced interpretation）とよばれることがある。

高校での現行指導要録の学習記録や大学での成績評価は、この絶対的評価をとっている。

絶対的評価を表示する方法として、①目標に到達したか否かを合否で表す方法、②目標到達の程度を段階づけて評定する方法（優・良・可・不可、A・B・Cなど）、③学力テストの得点（100点満足の得点または換算点）をそのままに用いて表す方法、の三つがある。

絶対的評価の長所・短所は、先に述べた相対的評価のそれと相補的な表裏の関係にある。つまり、長所としては、①指導目標への到達度を示すので、

カリキュラムや教授方法の適切さを直接に判断でき、各生徒の教育的処遇の決定に役立つ、②先に述べた形成的評価の手続きを通して、日常の授業の中でただちにフィードバックしながら、指導と評価の一体化がはかれる、③生徒を目標志向的に動機づけることができる、などがあげられる。

短所としては、①妥当な評価基準を設定することがきわめて困難であり、学年または学校、またはさらに広域の研究会や委員会での協議によって基準の設定にあたる必要がある、②その場合、共通の評価基準が強制されやすく、評価が画一化されるおそれがある、③教師（評価者）の主観的判断によるところが大きく、独善におちいりやすく、評価の信頼性が低くなる、などの点がある。

このように見ても、評価は絶対的評価に相対的評価を加味して多面的に実施することが必要といえる。

（３）個人内評価

個人の成績を、その個人のもつ諸特性間の差異として解釈する方法である。診断的テストの下位検査成績によるプロフィールのような扱いをするものである。また、その個人の現在の成績と過去の成績を比較して、その間の努力や成長ぶりをとらえ、「進歩した」「やや進歩した」「変わらない」などと評価する。学業成績（学力の達成）を知能（学力への素質）と比較して、学業不振や学業促進の診断をすることもある。

個人内評価は、生徒の個性を把握し、それをよりよく発達させる教育にとって重要であるが、比較可能な評価目標を選ぶ必要があり、また、他の評価法と関係づけて解釈しないと、かたよった解釈におちいるおそれがある。

4. テストの妥当性・信頼性

評価が適正に行われるためには、その前提として、評価目標についての客観的な測定資料が得られねばならない。ところが、学力や知能をはじめ教育の場における行動の測定は、身長・体重・温度などについての物量的測定と

異なり、間接的な測定であり、その対象はさまざまな要因の影響を受けてそのつど変動しやすい。

そこで、測定用具としてのテストを作成したり使用したりするにあたっては、テストの妥当性 (validity) と信頼性 (reliability) という二つの条件について十分留意しておく必要がある。それらについて、ここに項をあらためて取りあげる。

(1) 妥当性

妥当性とは、そのテストの測定結果が、そのテストの作成目的である特定の目標を、実際にどの程度の確にとらえているかを問うものである。

たとえば、国語の学力テストとして作られているのに日本史の知識がなければ答えられない内容であれば、国語の学力テストとしての妥当性は低い。あるテストの結果を進路指導に役立てようとするならば、そのテスト結果から生徒の将来の成績をある程度予測できるものでなければ、それは妥当性の高いテストとはいえない。

このように、妥当性はそのテストを何に利用するつもりで作成し実施するのかに応じて問われ、使用目的にとって、そのテスト結果から導かれる解釈や推論がどの程度役立つかを示すものである。

妥当性には、基本的に三つの種類が区別される。(1)内容的妥当性 (content validity), (2)規準関連の妥当性 (criterion-related validity), (3)概念的妥当性 (construct validity) である。

1) 内容的妥当性

これは、そのテストや問題の内容が、測定対象となる範囲からかたよりなく適切に出題されているかどうかを問うものである。

ここでわれわれは、テストやその他の評価尺度を構成する問題項目が、その問題の対象領域全体 (母集団) からの標本 (サンプル) であるということを理解しておかねばならない。たとえば、英語の教師がスプリングのテストをする場合、教材に出現する大量の単語全部をそのまま出題するわけにはいかないで、全体を代表する標本として、適当な数だけを抽出して出題する

のがふつうである。そして、それらの標本からえられたデータにもとづいて全体のスプリングの能力を推測しているのである。したがって、この標本抽出（サンプリング）が特殊な語だけにかたよるとか、対象外の領域を含んでしまうことなく適切に行われることが、正しい推測のための前提条件となる。内容的妥当性はこのことを問題にしているのである。

内容的妥当性の検証方法は、他の二つの妥当性のように統計的、実験的手続きによるのではなく、そのテストの評価目標にてらしてその内容を、あらかじめ論理的に検討して判断するしかない。そのため、内容的妥当性は論理的妥当性 (logical validity または rational validity) とよばれる。知能・適性・性格などのように評価目標となる行動が抽象的一般的で、テストの出題範囲がきわめて広いか不定の場合は、内容的妥当性を問うことは困難かつ不十分であるが、学力テストのように出題範囲がかなり限定されている場合には、重要な条件となる。

教師が試験問題の作成にあたって慎重な準備をする過程は、この内容的妥当性を調べる過程と共通している。つまり、教師が特定の指導目標や学習題目のもとで達成される成果をとらえるためには、あらかじめその学習過程を下位領域に分類し、下位領域の重要性に応じた問題項目を抽出し、問題数や配点を決定し、出題形式や困難度を決定するなど、熟慮してテストを構成するだろう。すでに作成の段階でこのような問題抽出の配慮がなされていれば、内容的妥当性は十分確保されているといえる。既成のテストを使用する場合は、このようなテスト構成の過程と共通の目でテスト内容を検討すればよいということになる。

2) 規準関連の妥当性

そのテストの成績が、そのテストにとっての外的規準となる他の尺度の成績とどの程度関連しているかを、統計的実証的に検証するものである。

テストの目的が生徒の将来の成績を予測しようとするものであれば、そのテストを集団に実施したあと、外的規準となる同じ集団の他の尺度の成績を後日、ある期間を経てから入手し、もとのテスト成績とそれとの相関を求め

る(予測的妥当性)。たとえば、入学試験の妥当性を調べるために、入学試験の成績と同集団の入学後の成績との相関を求める。職業適性テストの妥当性の検証には、その適性テストの成績と就職後の実務成績や上司による評定点との相関を求める。学習前の基礎能力を調べて学習成績を予測するレディネス・テストの場合は、1年後の教師による学力評定値との相関を求める。

ここで相関 (correlation) というのは、ある集団で2回のテストや評定を実施したような場合に、その集団で、一方のテスト得点が相対的に高い(または低い)者は他方での得点も上位(または下位)にあるというような、2組の変数の共変関係を意味しており、この共変関係の程度は相関係数(r)で表される(本書Ⅱの2参照)。規準関連的妥当性では、当該テストと外的規準尺度との相関係数を求め、その大きさによって妥当性の程度を示すのがふつうである。これを「妥当性係数」とよんでいる。

また、テストの目的が将来の成績の予測ではなく、生徒の現在の状態を評価しようとするものであれば、外的規準となる資料は、そのテストとほとんど同時に得られるものを利用する(併存的妥当性)。たとえば、新しい知能テストが作成される場合、すでに妥当性が検証されていて権威のある既成の知能テストの結果との相関が、よく用いられる。また、学力テストや性格行動のテストでは、同じ集団の学力や性格行動に対する教師や専門家の評定をそのテストと平行して実施し、両者の相関を求める。

規準関連的妥当性にとって問題となるのは、何を妥当性の外的な規準として用いるべきかということである。単一の完全な規準を得ることは実際には不可能であり、2、3の規準を組み合わせて用いることが多い。外的規準の条件として主なものをあげると、①論理的に考えて、そのテストの外的規準として適切であること、②できるだけ公正な得点がえられるもの、③尺度として信頼性・安定性のあるもの、④現実的に得点が入手しやすいもの、などがあげられる。

3) 概念的妥当性

これは、そのテストが根源的には何を測っているのかを明らかにしようと

するもので、さまざまな具体的行動の背後にあるもっと基本的な心理学的特性、または心理学的な構成概念 (construct) によって、テスト結果が説明される程度を問うものである。そのような概念の例としては、知能・創造性・批判的思考・言語的理解力・不安・達成動機・攻撃性などがあげられる。

構成概念は、直接観察することのできない仮定の説明概念であるが、それぞれ、心理学的理論にしたがっている。その理論にもとづいて予測される事柄 (仮説) とそのテスト結果がどの程度一致するのかを問うのが、概念的妥当性である。したがって、妥当性の検証のためには、まず、そのテスト結果を説明するとみなされる構成概念を定め、それが「達成動機」であるとする、達成動機に関する理論にもとづいて、テスト得点に対するいくつかの仮説を立てる。たとえば、「テスト得点が高いほど学業成績がよいだろう」「女子集団より男子集団の方が平均得点が高くなるだろう」「小さい頃から独立心のしつけを強調する家庭の子どもほどテスト得点が高いだろう」というように。そして、それらを順次、実証的に検証していく。

したがって、妥当性の検証法は、個々の仮説に応じて、集団間の得点差を求めたり、他のテスト得点との相関を求めたり、実験的な操作を加えて得点の変化を調べる、というように、可能な方法を総動員することになる。もし、仮説が立証されなければ、テスト結果の解釈を訂正するか、理論の方を訂正するか、あるいはその両方を訂正せねばならない。つまり、概念的妥当性を求めることは、理論とテスト尺度そのものと同時に妥当化しようとすることになる。

(2) 信頼感

信頼性は妥当性とは別の角度から検討される。信頼性とは、同じ測定対象に対して、同じ条件のもとでは同じような結果がえられるという測定の一貫性、または安定性の程度を意味している。したがって、何を測っているのかあいまいであるが、何回テストしても得点はかなり安定している、つまり、テストの妥当性は低い信頼性は高いという場合がありうる。良いテストの条件として、妥当性も信頼性も高いことが要求されるのは、いうまでもな

い。

信頼性は、実際にそのテストを実施して得た結果の統計的な処理によってはじめて確かめられる。次にそのことについて述べる。

1) 信頼性の検証方法

個人の能力・技能・態度などのように、測定対象がそのつど変動しやすいものである場合、個人のその特性をできるだけ何回も測定し、その平均値をその特性の真の値とみなすことが考えられる。毎回の測定結果が真の値としての平均値からあまりはずれていなければ、その測定は信頼できるものであるし、テストのたびにあまり大きくはずれるなら、その測定は信頼できないということになる。このテストごとの得点の偶然のばらつきの大きさ（得点の標準偏差）にもとづいて、「測定の標準誤差」が理論的に導かれ、信頼性の直接的な指標とみなされる。

その個人の実測得点の ± 1 標準誤差の範囲内に真の得点があるとみなされるので（2/3の確率で）、測定の標準誤差が小さいほど信頼性は高い。しかし、ある個人に対して同じ特性についての測定を何回もくり返すことは困難であるので、測定誤差は実際には、集団のテスト得点の標準偏差と次に述べる信頼度係数から推定される。そして、一般には、信頼性の検証は信頼度係数を求めることによって行われる。

信頼度係数算定のためのデータの求め方にはつぎの三つのタイプがある。

1. 同じテストを同じ集団に2回実施する（再テスト法）。
2. そのテストとそれの代替テストを同じ集団に実施する（平行テスト法）。
3. 一つのテストの下位項目得点全体を2等分する（折半法）。または、下位項目得点の統計的分析をする（クダー・リチャードソンの方法）。

これらは、結局、何にもとづいて信頼性を推定するかという信頼性の意味がそれぞれ異なる方法である。信頼性係数の求め方の概略を、N.E. グロンリュンド（1976）にしたがって示すと、表2のとおりである。

表2 信頼度係数

	信頼度の基準	手 続 き
再テスト法	得点の安定性の程度	同一テストを同一集団に対して一定期間をおいて2度実施し、両得点間の相関を求める。
平行テスト法	二つのテストの等価性の程度	あらかじめ、困難度や形式の等しい代替テストを作成しておき、ほぼ同じ時期に同一集団に本テストとともに実施し、両得点間の相関を求める。
折半法	テストの内的均一性の程度	一つのテストを1回だけ実施する。そのテストの問題項目を折半し(たとえば、奇数番目項目と偶数番目項目に)、両方の得点間の相関を求める。それをスピアマン-ブラウンの公式によってテスト全体の信頼度係数へ修正する。
クダー-リチャードソンの方法	〃	一つのテストを1回だけ実施する。その集団での得点分散、各問題項目の正答率などを求めて、クダー-リチャードソンの公式を適用する。各問題項目が等質であることを前提とする。

2) 信頼性を高める条件

テストの妥当性・信頼性を高めるためにはどんな点に留意すればよいだろうか。

1. テストの長さ

妥当性の項で述べたように、テスト問題は評価目標を代表する標本である。測定しようとする全範囲の内容を代表するような問題をなるべく多く出題する。下位問題の項目数を多くするという場合、内容・形式・困難度などが同質の問題項目をふやすことが前提となる。

時間がかかりすぎたり生徒の負担が重くなりすぎるという場合には、短いテストを何回か実施して総合評価するとよい。

2. 困難度

生徒の到達度を弁別できるように、問題の困難度が生徒の力に応じて比較的やさしいものからむずかしいものまで、適当な範囲にわたっていること。全体として適切な水準にあることが必要である。

3. 問題文の明確さ

問題文の表現があいまいで、要求されている解答についての受け取り方が個人によって、あるいは場合によって、異なるということのないようにする。

4. 採点の客観性

だれが採点をしても同じ結果になるような、できるだけ客観的な採点法を用いることが大切である。

5. 生徒の応答態度

テスト不安をもちすぎたり、過剰に緊張していると、そのテストの本来のねらいとする測定が妨げられる。逆に緊張が足りなくて、ベストをつくすように動機づけられていなければ、当然、それがテスト結果に反映し、妥当性を低めることになる。

参考文献

橋本重治「新・教育評価法総説（上）（下）」金子書房 1976

橋本重治・肥田野直（監修）「教育評価の考え方」図書文化、1977

B. S. ブルーム他（梶田毅一他訳）「教育評価ハンドブック—教科学習の
形成的評価と総括的評価」第一法規 1973

D・アドキンズ・ウッド（池田央訳）「試験問題の作り方」日本文化科学
社、1970

Gronlund, N.E. "*Measurement and Evaluation in Teaching.*" Macmillan. 1976.

Thorndike, R.L., & Hagen, E.P. "*Measurement and Evaluation in Teaching Psychology and Education* (4th ed.)." John Wiley & Sons. 1977.

Ⅱ 日本語教育における評価資料の統計的分析

目 次

1. 資料の整理	110
1 度数分布表の作成	110
2 度数分布特性の記述	112
(1) 代表値	112
(2) 散布度	114
(3) 標準化と標準スコア	115
2. 相 関	116
1 相関係数	116
2 相関の応用例	119
3. 項目分析	121
1 項目得点	121
2 項目の困難度	123
3 項目の信頼性	123
(1) 項目間の相関	123
(2) 項目とテスト得点との相関	125
4. 項目の取捨選択	126
参考文献	127

1. 資料の整理

1. 度数分布表の作成

表1は、学期の中間（第1回）と期末（第2回）に実施された二つの初級日本語試験（構文）の104名のテスト得点をまとめたものである。このような資料は、このままではあまり役に立たない。資料の間の関係や秩序を見出すためには、まず個々の資料を分類することから始めなければならない。

表1 初級日本語試験（構文）の個人別得点表

学生番号	第1回	第2回									
1	82	90	27	43	67	53	48	57	79	86	84
2	73	89	28	47	61	54	34	51	80	57	60
3	75	92	29	61	60	55	71	83	81	46	58
4	82	89	30	61	60	56	31	41	82	57	54
5	69	79	31	75	66	57	80	92	83	65	74
6	84	88	32	63	54	58	31	44	84	71	67
7	79	89	33	26	36	59	55	68	85	53	68
8	97	93	34	50	55	60	51	58	86	37	53
9	88	77	35	65	61	61	60	56	87	86	88
10	70	82	36	81	71	62	38	41	88	48	61
11	47	57	37	33	42	63	79	83	89	48	44
12	79	80	38	65	54	64	55	34	90	62	81
13	64	32	39	75	57	65	25	33	91	46	58
14	71	75	40	71	68	66	11	37	92	70	46
15	60	83	41	62	71	67	35	57	93	65	75
16	41	61	42	74	77	68	64	69	94	56	37
17	70	88	43	52	57	69	89	83	95	50	35
18	60	86	44	68	57	70	94	94	96	60	39
19	55	74	45	41	59	71	56	50	97	75	70
20	62	76	46	71	75	72	78	85	98	25	39
21	50	82	47	37	7	73	68	70	99	85	88
22	37	56	48	51	36	74	83	74	100	68	73
23	31	45	49	56	63	75	83	84	101	62	71
24	5	26	50	59	65	76	70	55	102	64	62
25	78	85	51	60	63	77	92	87	103	47	57
26	75	85	52	54	58	78	81	80	104	83	84

テスト得点は厳密に考えれば非連続的な量（離散変量）であるが、実際の資料ではかなり多様性をもった値をとることが多い。このような場合にかぎって、長さや重さのような連続的に変化しうる量と同じようにとり扱おうことができる。そこで、表1のテスト得点を連続変量として扱い、次の手順で度数分布表を作成する。

- (1) 最大値と最小値をさがす。
- (2) 階級の数が10～20ぐらいに収まるように、階級の幅（級区間という）を決める。5、10といった扱いやすい数で、級間の上端・下端・中点（級代表値）をできるだけ端数のない数にする。
- (3) 各階級に属する個々のテスト得点を分類して記入する。あるいは 正 下 のように記入する。
- (4) 各階級に入れられた資料の数（度数）を数える。

表2の度数分布表は、このような手順で表1の資料を分類したものである。第1回と第2回のテスト得点分布の全体的な特徴をとらえることができる。第1回テストの得点分布は、学生の多くがやや高い得点の方にあつまり、低い得点の方のすそ野が長い。このことから、テスト時点（学期の中間）での学生集団の平均学力水準よりもやさしい問題からテストが構成されており、その結果として低い学力水準にあるものを発見しやすくしている。

一方、第2回テストの得点分布は、やはりテスト時点（学期末）での学力水準よりもやさしい問題を多く含んだテスト構成になっているが、とくに隣りあっていない二つの階級（51～60点）と（81～90点）にはほぼ同じ大きさの最大度数をもつ、いわゆる双峰型の分布を特徴としている。このことから、二つの峰にはさまれたあたりでの学力水準の高いものと低いものを識別しやすくしている。

表2 テスト得点の度数分布表

級区間	第1回テスト		第2回テスト	
	度数		度数	
1 - 10	/	1	/	1
11 - 20	/	1		0
21 - 30	///	3	/	1
31 - 40	//// //	9	//// ////	10
41 - 50	//// //// ////	15	//// //	8
51 - 60	//// //// //// ////	19	//// //// //// //// ////	24
61 - 70	//// //// //// //// //	22	//// //// //// //	17
71 - 80	//// //// //// //	18	//// //// //// /	16
81 - 90	//// //// //	13	//// //// //// //// //	23
91 - 100	///	3	////	4

度数分布の別の表し方として、それぞれの階級の上端をきめ、その値以下の度数の累計をしめす表3のような累積度数分布表がある。またヒストグラム(柱状図)、度数多角形、度数曲線、累積度数曲線などのグラフとして正確に図示することも有効である。

2. 度数分布特性の記述

表やグラフによる資料の分類にひきつづき、次の段階では度数分布の特性を数量化して記述することが大切である。これには代表値と散布度が用いられる。

(1) 代表値

度数分布の中心が測定値(得点)の軸上のどのあたりにあるかを表す値を代表値といい、モード(最頻値)、中央値、算術平均、幾何平均などがある。これらのどれが代表値として適当かは、とり扱っている資料の条件を考慮して決めなければならない。テスト得点の代表値としては、算術平均がもっとも一般的に用いられるが、分布の両端に大きな値を含むような場合には中央値が有効である。

中央値(median, Md または Me と略記する)は、 N 個の得点を最小値から最大値まで大きさの順番にならべたとき、 N が奇数ならば $(N+1)/2$

番目、 N が偶数ならば $N/2$ 番目と $N/2 + 1$ 番目の値の中間の値である。

度数分布表からは、表3のような累積度数分布表を求め、各級区間に属す

表3 テスト得点の累積度数分布表

級区間の 上端	第 1 回 テ ス ト			第 2 回 テ ス ト		
	度数	累積度数	相対累積度数	度数	累積度数	相対累積度数
10	1	1	.010	1	1	.010
20	1	2	.019	0	1	.010
30	3	5	.048	1	2	.019
40	9	14	.135	10	12	.115
50	15	29	.279	8	20	.192
60	19	48	.462	24	44	.423
70	22	70	.673	17	61	.587
80	18	88	.846	16	77	.740
90	13	101	.971	23	100	.962
100	3	104	1.000	4	104	1.000

るものは、その区間に均等に分布し、その区間がそこに属するものの人数によって等しい小区間に再区分されているものと仮定し、直線補間法によって中央値を算出する。表3の第1回テストでは N は偶数だから、 $N/2=52$ 番目のものの属する区間を見出し(61-70点)、その区間の下端の値は60点、上端の値は70点、下端までの人数は48人、上端までの人数は70人であるから、

$$Me = 60 + \frac{(70-60)(52-48)}{70-48} = 61.8 \text{点}$$

となる。同様にして、第2回テストの中央値は63.1点である。

算術平均 (mean, M または \bar{X} と略記する) は、単に平均とよんでいるもので、 N 個の得点 $X_1, X_2, \dots, X_i, \dots, X_N$ の平均は、

$$\bar{X} = \frac{1}{N} (X_1 + X_2 + \dots + X_N) = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N X_i$$

で求められる。

度数分布表から平均を求めるには、表2をもとに表4を作成する。 d 欄を

表4 度数分布表からの平均と標準偏差の計算過程

級区間	級代表値	第 1 回 テ ス ト				第 2 回 テ ス ト			
		<i>f</i>	<i>d</i>	<i>fd</i>	<i>f(d)²</i>	<i>f</i>	<i>d</i>	<i>fd</i>	<i>f(d)²</i>
1- 10	5.5	1	- 6	- 6	36	1	- 6	- 6	6
11- 20	15.5	1	- 5	- 5	25	0	- 5	0	0
21- 30	25.5	3	- 4	-12	48	1	- 4	- 4	16
31- 40	35.5	9	- 3	-27	81	10	- 3	-30	90
41- 50	45.5	15	- 2	-30	60	8	- 2	-16	32
51- 60	55.5	19	- 1	-19	19	24	- 1	-24	24
61- 70	65.5	22	0	0	0	17	0	0	0
71- 80	75.5	18	+ 1	18	18	16	+ 1	16	16
81- 90	85.5	13	+ 2	26	52	23	+ 2	49	92
91-100	95.5	3	+ 3	9	27	4	+ 3	12	36
		104		-46	366	104		- 6	312

もうけ、度数のもっとも多い階級を0とし、それより下の階級には順番に-1、-2、-3……と記入する。つぎに度数*f*と*d*の積*fd*を各階級ごとに求め、その和 $\sum fd$ を求める。*d*を0とした階級の代表値を仮りの平均*A*₀とよび、級区間を*i*とすれば、第1回テストの平均は、

$$\bar{X} = A_0 + \frac{\sum fd}{N} \times i = 65.5 + \frac{-46}{104} \times 10 = 61.1 \text{点}$$

となる。同様にして、第2回テストの平均は66.1点である。

(2) 散布度

度数分布の特性として、代表値とならんで各得点の散らばりの程度をあらわす値が散布度である。得点の最大値と最小値との差をあらわすレンジ(range, 範囲)と標準偏差がよく用いられる。

標準偏差 (standard deviation, *S* または *SD* と略記する) は、表1のようなもの資料から計算する場合は、次の式で求められる。

$$S = \sqrt{\frac{1}{N} \sum_{i=1}^N (X_i - \bar{X})^2}$$

度数分布表から標準偏差を計算する方法は、表4の平均の計算過程の続きとして、第1回テストでは、 fd の和 $\sum fd = -46$ 、 fd と d の積の和 $\sum f(d)^2 = 366$ を求め、次の式に代入すると、

$$s = \sqrt{\frac{\sum f(d)^2}{N} - \left(\frac{\sum fd}{N}\right)^2} \times i = \sqrt{\frac{366}{104} - \left(\frac{-46}{104}\right)^2} \times 10 = 18.23$$

となる。ここで i は級区間である。同様にして第2回テストの標準偏差は17.31となる。

なお、標準偏差の自乗は分散 (variance) とよばれ、散布度をあらわすことばとしてしばしば用いられる。

(3) 標準化と標準スコア

平均 \bar{X} と標準偏差 s が算出されると、これらにもとづいて、一人一人のテスト得点 X_i を次の式で標準スコア z に変換することができる。

$$z = \frac{X_i - \bar{X}}{s}$$

このようなテスト得点の標準スコアへの変換を標準化 (standardization) という。もとの資料の得点分布にかかわらず、標準スコア z の平均は0、標準偏差は1となる。学力テストの得点の標準化では、この Z の値を10倍して50を加えた値 Z を用いることが多く、学力偏差値ともよばれている。

$$Z = \frac{10(X_i - \bar{X})}{s} + 50 = 10z + 50$$

標準化の例を表1の学生番号1の被検者について示すと、第1回テストでの得点82点と、すでに求めてある第1回テストの集団全体の $\bar{X} = 61.1$ 、 $s = 18.23$ を上式の式に代入すると、

$$Z = \frac{10(82 - 61.1)}{18.23} + 50 = 61$$

第2回テストの90点は、第2回テストの $\bar{X} = 66.1$ 、 $S = 17.31$ を代入すると、

$$Z = \frac{10(90 - 66.1)}{17.31} + 50 = 64$$

となる。もとの得点(これを粗点という)では8点の差があるが、標準化さ

れた同じ尺度上で比較すると3点の違いであること、第1回、第2回とも集団全体の内の相対的な成績順位は比較的高く、しかも安定していることなどがわかる。

2. 相 関

1. 相 関 係 数

二つの変数 X 、 Y があるとき、 X の値が変わるとそれにもなって Y の値も変わるといような共変的な関連があるとき、 X と Y との間に相関関係があるという。相関関係の高さの程度をあらわす相関係数 r は、次の式で求められる。

$$r = \frac{\frac{1}{N} \sum_{i=1}^N (X_i - \bar{X})(Y_i - \bar{Y})}{\sqrt{\frac{1}{N} \sum_{i=1}^N (X_i - \bar{X})^2} \sqrt{\frac{1}{N} \sum_{i=1}^N (Y_i - \bar{Y})^2}}$$

すなわち、 r は X と Y の共分散を X の標準偏差と Y の標準偏差の積で割った値として求められる。この r はピアソンの積率相関係数 (coefficient of product moment) とよばれ、もっとも一般的に用いられている。

相関関係をみるために、二つの変数 X 、 Y の両方を同時に分類した度数分布表つまり相関表を作成する。表5の相関表は、表1の資料にもとづいて、第1回テスト得点を X 、第2回テスト得点を Y として、 X 、 Y それぞれの級区間に同時に分類されている。

表5の相関表から相関係数 r を求める手順は、

- (1) 各列 (X の各級区間) および各行 (Y の各級区間) ごとに度数の合計を求め、 $f_{i\cdot}$ 、 $f_{\cdot j}$ の欄に記入する。
- (2) 各階級の階級値 U および V を記入する。階級値には任意の値を対応させてもさしつかえない。ここでは中央値を含む階級に0を対応させた。

表5 相関表からの相関係数 r の計算過程

		第1回テスト成績 (X)										$f_{\cdot j}$	V_j	$f_{\cdot j} V_j$	$f_{\cdot j} V_j^2$	$\sum f_{ij} U_i$	$V_j \sum f_{ij} U_i$
		10	20	30	40	50	60	70	80	90	100						
第2回 テスト成績 (Y)	91 - 100							2	2			4	3	12	36	8	24
	81 - 90					1	2	3	7	9	1	23	2	46	92	24	48
	71 - 80						1	7	4	4		16	1	16	16	11	11
	61 - 70					4	5	4	4			17	0	0	0	-9	0
	51 - 60				4	7	6	6	1			24	-1	-24	24	-31	31
	41 - 50				5	1	1	1				8	-2	-16	32	-18	36
	31 - 40		1	3		1	4	1				10	-3	-30	90	-23	69
	21 - 30	1										1	-4	-4	16	-6	24
	11 - 20											0	-5	0	0	0	0
	1 - 10				1							1	-6	-6	36	-3	18
$f_{i \cdot}$		1	1	3	10	14	19	22	18	13	3	104		-6	342	-47	261
U_i		-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3						
$f_{i \cdot} U_i$		-6	-5	-12	-30	-28	-19	0	18	26	9	-47					
$f_{i \cdot} U_i^2$		36	25	48	90	56	19	0	18	52	27	371					
$\sum f_{ij} V_j$		-4	-3	-9	-20	-10	-15	2	23	22	8	-6					
$U_i \sum f_{ij} V_j$		24	15	36	60	20	15	0	23	44	24	261					

- (3) f_i と U_i の積 $f_i \cdot U_i$ を求め、これを合計して $\sum f_i \cdot U_i = -47$ をえる。同様にして f_j と V_j についても、 $\sum f_j \cdot V_j = -6$ をえる。
- (4) $f_i \cdot U_i$ にさらに U_i をかけあわせて $f_i \cdot U_i^2$ を求め、これを合計して $\sum f_i \cdot U_i^2 = 371$ をえる。同様にして、 $\sum f_j \cdot V_j^2 = 342$ をえる。
- (5) 相関表の各欄の中に記された度数 f_{ij} に、それぞれの階級値 U_i をかけあわせて $f_{ij} \cdot U_i$ を求める。例えば Y の値(91~100)の階級についてみると、 $(2 \times 1) + (2 \times 3) = 8$ がこの行の $\sum f_{ij} \cdot U_i$ である。 Y の値(81~90)では、 $(1 \times -2) + (2 \times -1) + (3 \times 0) + (7 \times 1) + (9 \times 2) + (1 \times 3) = 24$ となる。
- (6) $\sum f_{ij} \cdot U_i$ に Y の階級値 V_j をかけあわせた $V_j \sum f_{ij} \cdot U_i$ とその合計 $\sum \sum f_{ij} \cdot U_i \cdot V_j = 261$ をえる。
- (7) (5)(6)の手続きを各列ごとに行い、 $\sum f_{ij} \cdot V_j$ とその合計の -6 、つぎに $U_j \sum f_{ij} \cdot V_j$ とその合計 261 をえる。欄外の矢印で結んだ値どうしは必ず一致するので照合する。

このようにして表5で求めた数値を次式に代入すると、

$$r_{UV} = \frac{N \sum \sum f_{ij} \cdot U_i \cdot V_j - (\sum f_i \cdot U_i)(\sum f_j \cdot V_j)}{\sqrt{N \sum f_i \cdot U_i^2 - (\sum f_i \cdot U_i)^2} \sqrt{N \sum f_j \cdot V_j^2 - (\sum f_j \cdot V_j)^2}}$$

$$= \frac{104 \times 261 - (-47) \times (-6)}{\sqrt{104 \times 371 - 47^2} \sqrt{104 \times 342 - (-6)^2}} = .747$$

となる。相関係数の値は変数の原点と単位を換えてもかわらないので、変換された二つの変数 U と V との間の相関係数は、もとの変数 X と Y との間の相関係数に等しい。したがって、この $r_{UV} = .747$ が求める第1回テスト(X)と第2回テスト(Y)との相関係数である。

表5の相関表をみると、 r が.7くらいのとときの資料の散らばりの状態を知ることができる。もしこのような相関表の上で、資料がすべて一本の直線上に乗ってれば、 r の値は+1または-1となる。直線をあてはめることが不可能な全く無関係な状態で資料が散らばっているときは、 r の値は0となる。このように、 r の値は直線を当てはめたときの当てはまりの良さを示している。

r^2 は決定係数 (coefficient of determination) d とよばれ、もし X を Y の

原因として考えることができるのであれば、 Y が X によって決定される割合を
あらかずものと解釈される。 $1-r^2$ は、 r^2 によって決定されずに残される割
合であり、非決定係数とよばれる。

第1回テストと第2回テストの相関係数 r は.747であったから、第1回テ
ストによって第2回テストの成績が決定される割合は、 $r^2=.558$ となる。
言いかえれば、第2回テストの成績の約56%は第1回テストの成績から予測
できる部分であり、残された44%は第1回テスト以外の何らかの要因によっ
て影響されていると考えられる。

2. 相関の応用例

表6は、1976年度春学期の中間と終わりに一斉に実施された初級日本語試
験の中から、構文・日本事情・LL・読解・漢字の5科目と、これらを含む
6科目の出席点および平常点(合計点)の12変数を取りあげて、これらの変
数間の相関係数 r を行列の形であらわしたものである。

資料の数が45人と少ないので、 r の値をそのまま信頼するわけにはいか
ないかもしれないが、 r の有意性の検定をした結果では、すくなくとも統計的
には有意な相関を示すものが多くみられる。

表6から簡単に読みとれることを例挙してみると、①構文の中間テストと
期末テストの相関係数は.74で、表5の相関表から求めた別の年度(1975年
度)の資料にもとづく値とほぼ一致している。②LL・読解・漢字のそれぞ
れの間テストと期末テストの間にも.5～.6のかなりの相関がある。しかし
日本事情だけは中間テストと期末テストの間にほとんど相関がない。このよ
うな中間テストと期末テストの間の相関係数は、テストの予測的妥当性を検
討するための手掛りとなる。

次に科目間の相関関係をみると、①構文・読解・漢字の3科目間に互いに
.3～.8の相関がある。②LLは読解と.3前後の相関がある。③日本事情は他
の科目とほとんど相関がない。これらの科目間の相関係数からは、概念的妥
当性を検討することができるであろう。

表6 各科目テスト成績間の相関行列

変数			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
			中間テスト					期末テスト					出席点平常点	
			構文	日本事情	LL	読解	漢字	構文	日本事情	LL	読解	漢字		
1	中間テスト	構文	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
2		日本事情	10	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
3		LL	36**	26*	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
4		読解	69**	-01	33**	—	—	—	—	—	—	—	—	—
5		漢字	80**	18	29*	70**	—	—	—	—	—	—	—	—
6	期末テスト	構文	74**	09	23	58**	58**	—	—	—	—	—	—	—
7		日本事情	16	06	06	00	19	17	—	—	—	—	—	—
8		LL	44**	10	64**	39**	43**	33	-12	—	—	—	—	—
9		読解	59**	26*	25*	55**	58**	54**	14	28*	—	—	—	—
10		漢字	63**	20	08	43**	57**	47**	18	07	36**	—	—	—
11	出席点平常点	出席点	10	42**	10	13	13	-01	-22	-03	10	28*	—	—
12		平常点	57**	21	42**	47**	48**	45**	-24	49**	39**	21	43**	—
平均			67.1	90.2	78.6	63.8	79.0	81.9	74.0	44.9	44.4	77.4	6.1	19.2
標準偏差			19.1	7.3	26.4	15.8	15.3	11.3	8.1	7.0	19.6	14.6	1.6	1.6

表中の相関係数は小数点を省略し、小数3位以下を切捨て

** 1%水準で有意, * 5%水準で有意

多くの変数からなる相関行列から、直接変数間の関連性を見い出すことはきわめて難しい仕事である。このようなときは、大型計算機を利用して相関行列にもとづく因子分析を行う方法もとられる。

3. 項目分析

1. 項目得点

テストを作成したり、改良したりする目的で、テストを構成する個々の項目が問題として適切かどうか、その項目に対する被検者の回答を通して統計的に検討することを項目分析 (item analysis) という。

一般に、項目に対する被検者の応答は、それぞれの項目ごとに定められた基準によって、正答か誤答かに2分され、正答に1、誤答に0を与えて数量化し、その被検者の項目得点としている。

項目に対する被検者の応答の具体的な例として、学期末に実施された初級日本語試験 (漢字) の下位問題の一つ (問題II) を次にとりあげる。この問題は (1) から (18) までの18項目から構成されている。

II 下線をひいたことばを 漢字で かきなさい。

Write the underlined words in Kanji:

Escriba en kanji las palabras subrayadas:

- (1) あの おんな⁽¹⁾ の ひとは⁽²⁾ いつも しろい⁽³⁾ きもの⁽⁴⁾ を⁽⁵⁾ きています。
- (2) この もんだい⁽⁶⁾ は むずか⁽⁷⁾ しくて わたしは とく⁽⁷⁾ ことができません。
- (3) さあ あそこで しゃしん⁽⁸⁾ を とりましょう。
- (4) えきから がっこう⁽⁹⁾ まで 五分⁽⁹⁾ かかります。
- (5) この もじ⁽¹⁰⁾ には たくさんの いみ⁽¹¹⁾ が あります。
- (6) わたしは 千九百五十年に う⁽¹²⁾ まれて、千九百七十三年に だい⁽¹³⁾ がくを で⁽¹³⁾ ました。

(7) まだ じゅうぶんに じかんがありますから、そんなに いそがなくても
(14) (15)
 いいですよ。

(8) この ほんや は まいにち あいていますが、あしだけは やすみです。
(16) (17) (18)

実際の採点では各項目とも4点ずつ配点されているが、もとの採点で4点を1, 3点以下を0におきかえて、被検者ごと(一部のみ表示)の項目得点の行列をまとめたものが表7である。

表7 漢字テスト(問題II)の項目得点行列

被検者	項 目																		テスト 得 点
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	11
2	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	11
3	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
4	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
5	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	6
6	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	12
7	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	14
8	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	7
9	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	11
10	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	12
11	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	7
12	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16
13	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	7
14	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	13
15	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	9
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
17	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	14
18	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	6
19	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	7
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
21	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	6
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
23	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16
⋮																			
⋮																			
⋮																			
50	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	12
正答数	49	50	36	30	34	28	20	21	32	29	34	39	50	44	36	33	46	31	642

2. 項目の困難度

項目の困難度は、厳密にいえば、項目のもつ一般的な特性をあらわす概念であるが、ふつうにはこれとは逆のやさしさの測度である全被検者のその項目に対する正答率（通過率）、すなわち全被検者の項目得点の平均によってあらわされる。

表7から各項目の正答率を求めたものが、表8に示されている。

表8 漢字テスト（問題Ⅱ）の項目の正答率および項目とテスト総得点との相関

項 目	正 答 率 (P_j)	テ ス ト 総 得 点	
		問 題 Ⅱ	問 題 Ⅳ
1	.98	.152	-.256
2	1.00	—	—
3	.72	.344	.421
4	.60	.455	.145
5	.68	.596	.395
6	.56	.582	.274
7	.40	.469	.260
8	.42	.594	.449
9	.64	.539	.275
10	.58	.612	.518
11	.68	.541	.433
12	.78	.166	.021
13	1.00	—	—
14	.88	.480	.332
15	.72	.469	.162
16	.66	.435	.532
17	.92	.055	.065
18	.62	.303	.268

3. 項目の信頼性

(1) 項目間の相関

一つのテストに含まれる二つの項目間の相関係数は、テストの信頼性を規

定するところの項目の内的整合性をあらわす重要な統計量である。項目間の相関係数は、変数が1か0しかとらない場合、次の ϕ 係数の式を用いて求められる。

$$\phi_{jk} = \frac{P_{jk} - P_j \cdot P_k}{\sqrt{P_j(1-P_j) \cdot P_k(1-P_k)}}$$

ここで、 P_j は項目 j の正答率、 P_k は項目 k の正答率、 $P_j \cdot P_k$ は項目 j と項目 k の両方に正答したものの比率とする。

表9 同時度数分布表

		項目 5		計
		0	1	
項目 4	1	4	26	30
	0	12	8	20
計		16	34	50

表7から、項目4と項目5の相関係数を求めるには、まず表9のような項目4と項目5の得点の同時度数分布表を作成し、項目4の正答率 $P_4 = .60$ 、項目5の正答率 $P_5 = .68$ から、

$$\phi_{45} = \frac{P_{45} - P_4 P_5}{\sqrt{P_4(1-P_4) \cdot P_5(1-P_5)}} = \frac{26/50 - .60 \times .68}{\sqrt{.60 \times .40 \times .68 \times .32}} = .487$$

をえる。

表10は、このようにして求めた ϕ 係数の行列である。

表10 項目間の相関行列（ ϕ 係数）

項目	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	14	15	16	17
3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
4	-05	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
5	14	49	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
6	08	51	42	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7	15	25	30	23	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
8	45	28	32	43	22	—	—	—	—	—	—	—	—	—
9	37	07	38	43	27	47	—	—	—	—	—	—	—	—
10	28	30	46	55	37	40	29	—	—	—	—	—	—	—
11	14	31	35	59	30	32	47	55	—	—	—	—	—	—
12	-12	36	16	11	24	16	01	-06	-05	—	—	—	—	—
14	18	07	40	28	30	31	36	31	27	25	—	—	—	—
15	31	31	33	34	24	26	37	37	43	-23	18	—	—	—
16	31	37	23	21	24	27	26	25	23	13	38	50	—	—
17	-02	06	11	04	09	11	09	05	-21	20	11	-36	-06	—
18	34	12	25	-03	38	33	18	33	-01	28	09	06	05	08

小数点を省略し，小数第3位を4捨5入

(2) 項目とテスト得点との相関

項目とテスト得点との相関もまた，テストの信頼性に影響する重要な統計量である。項目得点は離散変量，テスト得点は連続変量として扱うとき，両者の相関係数は，次の点双列相関係数 (coefficient of biserial correlation) を求める。

$$r_{p-bis} = \frac{m_j - m}{\sigma_x} \sqrt{\frac{P_j}{1 - P_j}}$$

ここで， m はテスト得点の平均， m_j は項目 j において得点1であったもののテスト得点の平均， σ_x はテスト得点の標準偏差， P_j は項目 j の正答率とする。

上の式で，問題IIの項目得点と同じ漢字テスト問題IVの得点との相関係数 r_{p-bis} を求め，表8に示してある。なお漢字テストの問題IVは，漢字の読みかたと意味を回答させる24の項目からなっている。

次に，問題IIの各項目得点とこれらの項目得点の和である問題IIのテスト

得点との相関係数 $r_{p\cdot bis}$ を、当該の項目得点の影響を除くように工夫してある次の式によって求め、表 8 に示している。

$$r_{p\cdot bis} = \frac{m_j - m - 1 + P_j}{\sqrt{\sigma_x^2 - 2P_j(m_j - m) + P_j(1 - P_j)}} \sqrt{\frac{P_j}{1 - P_j}}$$

なお、上の二つの式によって項目 3 と問題Ⅱのテストの得点との相関を求めてみると、前者は.448、後者は.344である。

4. 項目の取捨選択

以上のように、項目の困難度・項目の信頼性を調べた項目分析によって、不適當と思われる項目が見いだされる。つまり、

1. 表 8 において、問題がやさしすぎて正答率が高すぎる (.98~1.00)
項目……項目①②⑬
2. 同じく表 8 において、項目得点と問題Ⅱのテスト総得点との相関が低く、テストの内的均一性をそこなう項目……項目①②⑬⑭⑰⑱
3. 表 10 において、項目間相関に逆相関（負の相関）がみられ、テストの内的均一性を大きくそこなう項目……項目⑫⑰

いま、上記の 6 項目を削除して、のこりの 12 項目でのテストの信頼度係数を算出してみる。

1. 折半法による場合、信頼度係数は.815から.836へ改善される。

ただしスピアマン-ブラウンの公式は、

$$r^{xx} = \frac{2r_{12}}{1+r_{12}}$$

(r_{12} は折半された部分テスト間の相関係数)

2. クダー・リチャードソンの方法による場合、信頼度係数は.821から.849に改善される。

ただし、クダー・リチャードソン第 20 公式は、

$$r^{xx} = \left(\frac{k}{k-1} \right) \left(1 - \frac{\sum_{j=1}^k P_j(1-P_j)}{S_x^2} \right)$$

(k は項目数は、 P_j は正答率、 S_x^2 はテスト総得点の分散)

このように、項目の削減によって信頼性はごくわずかながら高められる。信頼度はテストの長さに影響され、長いほどそのテストの信頼性は高い。削除された項目がもっと適切なものに取り替えられて、もとのテストの長さを保つときには、もっと高い信頼度係数が得られるであろう。

これらのテストは教師の経験的洞察によって内容的妥当性を十分検討して作成されてはいるが、さらに、このような項目に関する客観的な統計的分析の結果を加えて、テストの改善がはかれるとよい。

参考文献

- ギルフォード, J. P. (秋重義治監訳)「精神測定法」培風館 1962
 肥田野直・瀬谷正敏・大川信明「心理教育統計学」培風館 1961
 肥田野直編「心理学研究法 第7巻 テストI」東大出版会 1972
 生沢雅夫「心理学のための統計入門」ミネルヴァ書房 1975
 三宅一郎・山本嘉一郎「SPSS統計パッケージI 基礎編」東洋経済新報社 1976

付 参 考 资 料

1 「国費留学生試験問題」

(文部省留学生課)

(1979)

日 本 語 (A)

Nationality		No.		Marks
Name	(Please print)			

(Underline family name)

I (れい)のように、□□□ の なかに かたかなの ことばを かきなさい。

(れい) わたしは テ ニ ス を します。

わたしは フ ラ ン ス へ いきます。

- わたしは まいあさ ミ □ □ を のみます。
- わたしは まいあさ ラ □ □ の ニ □ □ □ を ききます。
- わたしは ネ □ □ □ を しめて、くろい ス □ □ を はきました。

II □ □ の なかに、ありますか いますを かきいれなさい。

- あの へやに だれか □ □ □ か。
- あのひとは いま へやの とを しめて □ □ □ 。
- へやの とが しめて □ □ □ 。
- あの へやの とは いつも しまって □ □ □ 。
- あのひとは いま ようふくを きて □ □ □ 。
- あのひとは いつも あおい ようふくを きて □ □ □ 。

III () の ことばを、(れい)のように てきとうな かたちになおして、□ □ の なかに かきいれなさい。

(れい) へやに は い り なさい。
(はいる)

- ^① □ □ □ ながら、おかしを ^② □ □ □ ては いけません。
(あるく) (たべる)
- ゆうべは たいへん ^③ □ □ □ たので、ほんも ^④ □ □ □ ず、べんきょうも ^⑤ □ □ □ ずに ねて しまいました。
(おむい) (よむ) (する)

3. この かみには なにも [㊦] (かく) ないで ください。

4. この [㊦] (おいしい) そうな くだものは なんと いう なまえですか。

5. そらが くらく なって きました。あめが [㊦] (ふる) そうな てんきですね。

IV [れい]のように、つぎの ことばから てきとうな ことばを えらんで、 の なかに いれなさい。

[どこ, どれ, どちら, なに, なん, だれ, いつ, なぜ]

A: あなたは [㊦] (れい) どこ へ いきますか。

B: わたしは フランスへ いきます。

A: ㊦ を しに いきますか。

B: えの べんきょうに いきます。

A: ㊦ と いきますか。

B: ひとりで いきます。

A: ㊦ で いきますか。

B: ひこうきで いきます。

A: あなたは ひこうきと ふねどでは㊦ が すきですか。

B: ほんとうは ふねの ほうが すきです。

A: そうですか。ジュースと ビールと ウイスキーどでは㊦ が いちばん すき
ですか。

B: ビールが いちばん すきです。

V. [れい]のように の なかに、 の ことばの はんたいの いるの ことばを かきなさい。

[れい] { きょうは あまり あつく ないです。
 { きょうは あまり ないです。

1. { ひこうじょうへ ともだちを むかえ に いきます。
 { ひこうじょうへ ともだちを に いきます。

2. { ともだちに おかねを かしました。
 { ともだちに おかねを ました。

3. { もう ぜんぶ おぼえて しまいました。
 { もう ぜんぶ て しまいました。

4. { でんしゃに のります。
 { でんしゃ ます。

5. { うたが すきな ひとは だれですか。
 { うたが ひとは だれですか。

VI つぎの文は、木村^{キムラ}さんと 山田^{ヤマダ}さんの 会話です。この 文を 読んで あとの 問いに 答えなさい。

木村：山田さん、しばらくでしたね。お元気ですか。

山田：はい、^[れい](そう、元気)、お元気)です。

木村さん、^{田中}田中さんが けっこうするそうですよ。

木村：ほんとうですか。あの 人は、ことし 大学を ①(そつぎょうする、そつぎょうして、そつぎょうした)ばかりでしょう。

山田：ええ、田中さんは いま 銀行に つどめて いるそうですが、学生の ころから 決めていた 人が いたらしいです。

木村：そうですか。その 人は どんな 人ですか。

山田：よく しりませんが、田中さんの 話に よると、おくさんになる 人は 病院の かんごふさんだそうです。田中さんから 写真を見せて ②(くれました、もらいました、あげました)が、体の やせた せいの 高い 人のようです。

木村：田中さんも せいが 高いから、ちょうど いいでしょうね。いつ けっこうするのですか。

山田：五月の 四日だそうです。

木村：それでは、もう 一週間 ㉔ (ほどかかります、もあります、ぐらいいしか ありません) ね。

何か おいわいの しなを おくりませんか。

山田：わたしも そう しようと おもって いたのです。 どんな 物が いいでしょうね。

木村：㉕ (めざましどけい、まんねんひつ、スーツケース) は どうですか。

山田：それが いい。あの 人は あさねぼうを して よく 母に おこされたと言っ
て いましたから。

木村：けっこんした 二人が 毎日 つかえますしね。

山田：それでは、これから、デパートへ 見に 行って みませんか。

木村：きょうは ちょっと つごうが わるいので、あしたに して もらえませんか。

山田：では、あしたの 四時に 駅の 入り口で あう ことに しましょう。

木村：四時なら わたしも 行けると 思います。㉖ (ですから、もし、たとえば)、四時を
す
ぎても、駅の 入り口に わたしが いなかったら、 さきに デパートへ 行って いて
ください。あとから かならず まいります。

問1 ㉔-㉖の () の 中の ことばから てきとうな ものを 一つ えらんで、[れい]のように ○ で
かこみなさい。

問2 下の (1)~(10) の 文で、会話の ないようになら いる ものには ○、あつて いない ものには

×を、[れい]のように □ の 中に かきなさい。

[れい] これは、木村さんと 山田さんの 会話です。

これは、山田さんと 田中さんの 会話です。

(1) 田中さんは もう けっこんして います。

(2) 田中さんは 学生です。

(3) 田中さんは せいが ひくく ないです。

(4) 山田さんは 田中さんの おくさんになる 人の ことを よく 知つて います。

(5) 山田さんと 木村さんは、おくりもの ことを そうだん しました。

J-(A)-4

- (6) 山田さんが 木村さんと 話し合ったのは、四月の 二十八日ごろです。
- (7) 田中さんは、病院の かんごふさんと けっこんするそうです。
- (8) 山田さんは、木村さんと、つぎの 日の 四時に あう やくそくを しました。
- (9) 山田さんは、木村さんと いっしょに デパートへ 行く ことに しました。
- (10) 山田さんが、木村さんより さきに デパートへ 行きました。

問3 文中にある つぎの かんじの 読みかたを、〔れい〕のように () の 中に ひらがなで かきなさい。

〔れい〕 お元気(げんき)ですか。

- (1) 銀行 () (2) 決 () めて
 (3) 病院 () (4) 写真 ()
 (5) 体 () の やせた (6) 四日 ()
 (7) 一週間 () (8) どんな 物 ()
 (9) 母 () (10) 四時 ()

問4 文中にある つぎの ことばを、〔れい〕のように の 中に かんじで かきなさい。

〔れい〕 いま 今

- (1) けっこん する (2) そつぎょう する
 (3) し りません (4) かんごふ
 (5) おも っ て いた (6) つか えます
 (7) おいおいの しな (8) つごうが わる い
 (9) えき (10) 入り口で あ う

日 本 語 (B)

(1979)

Nationality		No.		Marks
Name	(Please print)			
(Underline family name)				

I 次の文を読んで後の問いに答えなさい。

去年、山にはもう雪が二・三尺もつもったころ、東京にいる姉さんの病気が悪いという知らせで Kさんは急に山を下って行った。しかし姉さんの病気は思ったほどではなかった。三晩とまって帰ってきたが、水沼に着いたのが三時ごろで、山へは翌日登るつもりだったが、わずか三里を一晚とまって行く気もしなくなつて、Kさんは予定を変えて、しかしもし登れそうもなければ山の下まで行ってとめてもらつつもりで水沼を出た。

そしてちょうど日暮れに二の鳥居の近くまできてしまったが、身体も気持ちもあまりに平気だった。それに月もある。Kさんは登ることにきめた。しかしそれから登るにしたがって、雪はだんだん深くなった。Kさんが山を下りた時とは倍ぐらいになっていた。それでも人通りのある所なら、深いなりに表面が固まるから、さほど困難はないが、まるで人通りがあるのでやわらかい雪に腰ぐらいまで入る。そのうえ、一面の雪でどこか路がよく知れないから、いくら子どもの時から山に育つて慣れきつたKさんでも、だんだんにまいてきた。

Kさんは、もう一息、もう一息と登った。別にこわさも不安も感じなかった。しかしなんだか気持ち少しぼんやりしてきたことは感じた。

「後で考えると、ほんとうはあぶなかつたんですよ。雪で死ぬ人はたいがいそうになってそのまま眠つてしまうんです。眠つたまま死んでしまうんです。」

よくそれを知りながら、不思議にKさんはその時少しも不安にならなかつた。なにしろ身体がいい。それに雪には慣れていた。どうとうそれから二時間あまりかかつて、ようやく山の上までこぎつけた。

(注1) 古く、日本で用いられた長さをはかる単位。一尺は、やく30センチメートル。

(注2) 古く、日本で用いられた距離をはかる単位。一里は、やく4キロメートル。

問1. つもりとおなじ意味のことは文中にある。そのことをぬき出して、次の の中に書け。

㉞

問2. 登れそう は、山のようにすを目の前に見て「登ることができる」と考えた時にいう。それでは、人から聞いて

㉞

そう思った時には、どのようにいうのか。そのことを次の の中に書け。

問3. Kさんが山を下りた時 は、Kさんが「登ることにきめた」時から、なん日前か。その数を次の の

㉞

中に書け。

日前。

問4. 怪ぐらいになっていた のは、なにか。答えを次の の中に書け。

㉞

問5. それに、まいてきた、こぎつけた の意味は、次のことばの中で、それぞれどれが正しいか。正しいもの

㉞

のをえらんで○でかこめ。

㉞ そこで、 それで、 そのうえ、

㉞ 神社に行ってきた、 戦争にまけた、 困ってきた、

㉞ ボートで行った、 やつと着いた、 やきすぎた、

問6. こわき とは、どんなこわさか。答えを次の の中に書け。

㉞

問7. なにしろ というのは、どんな意味か。意味が変わらないようにいかけたことばを次の の中に書

㉞

け。

問8. 「後で考えると……死んでしまうんです。」のことは、だれのことばか。次の中から正しいもの一つえら

㉞

んで○でかこめ。

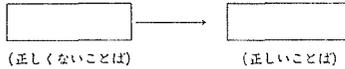
姉さん、 作者、 Kさん、 子ども、

問9. 水沼から山の上のKさんの家までどのくらいあるのか。答えを次の の中に書け。

㉞

問10. 文中に反対の意味のこばを使ったために、文の意味のわかりにくいところが一か所だけある。

そのこばをぬき出して正しくなさせ。



II 次の文を読んで、後の問いに答えなさい。

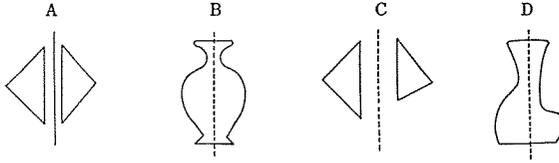
私たち人間の生活^(a)のなかで、左どか右どかいうことは、実にいろいろなレベルでいわれ、問題^(b)になっている。(ア)左どは、政治的^(c)に革新派をさすかと思えば、飲みものの好みでは酒飲みをさすといったぐあいだ。また、利き手^(d)とはふつう右手のことをいい、はさみ(イ)そのほかの世の中の道具^(d)(ウ)はそれに合わせてあるから、左利きの人は何かと不便を感じる。おさないうきに左利きを右利きになおすように強制され、それが心理的^(e)なゆがみのもとになることも少くない。

いったいどうしてこのような左右の区別が生じ、それがいろいろの意味^(f)をもっているのだろうか。そのような疑問に、最近の心理学の研究にもついて答えようとした(エ)が、M.C.コーバクス、I.L.ピール著、白井ほか訳の「左ど右の心理学」である。

左右が対称なものと非対称なものが自然^(h)のなかにも文化のなかにもあるが、これもおもしろい問題だ。著者⁽ⁱ⁾たちに(オ)、人間は図形などでも、(カ)、つまり子どものときには対称を好むが、成長して好みすすんでくると、そこに必ず非対称の要素^(j)が入ってくるようになる。その根拠は、自然界が全体的に見ると左にも右にもかたよっていないこと、(キ)自然環境のうちに順応^(k)するためには対称性が向いていること、(ク)環境に働きかけるときには利き手がえらばれること、そのために非対称は能動性のあらわれにもなること、などにある、という。

人間行動の(ケ)をもっともはっきり示すものは、大部分の人において右手が利き手になっていくことだが、そのことは脳^(l)の左半分ど右半分の働きとも関係^(l)があると(コ)。この本は、このように人間の生理と心理のかかわりというむずかしい問題を興味深く説明^(m)している。

【注】「対称(たいしょう)」というのは、次の図Aや図Bのように、線や点を中心にして、同じ形が向きあう位置にあることをいう。図Cや図Dは非対称である。



問1. 上の文の(ア~(イ)の()の中に入れるのに、もっともきとうなことをつぎのそれぞれ三つのことばの中からえらび、そのことばに○のしるしをつけなさい。

- (ア) たとえば したがって ところで
 (イ) と や も
 (ウ) 多い 多く 多さ
 (エ) ところ こと の
 (オ) よって よれば よっては
 (カ) はじめ はじめに はじめて
 (キ) ところが ところで したがって
 (ク) ところが ところで したがって
 (ケ) 対称 非対称 ふしぎさ
 (コ) 考える 考えられる 考えさせる

問2. 次のことばと対称的な意味をもつことばを本文の中からえらんでかきなさい。

(れい)	左	_____	右
(1)	心理	_____	
(2)	便利	_____	
(3)	自然	_____	
(4)	部分的	_____	
(5)	受動	_____	

問3. 次の文のうち、上の本文の内容とあうものには□の中に○を、あっていないものには×のしるしをつけなさい。

- (1) 自然はふつう対称的だが、文化は非対称である。 □
 (2) 左利きの人には酒のすきな人が多い。 □
 (3) ふつうのはさみは右手でつかうのにべんりなようにつくられている。 □

(4) 自然界のものはだいたい左か右のどちらかにかたよっている。□

(5) 社会主義の政党は左派とよばれる。□

(6) 左利きの人には子どものときに右利きにかえるようにおしえるほうがよい。□

(7) 自然に受動的に合わせていくばあい是对称性のほうが向いている。□

問4. 文中に用いられた次の漢字のよみかたをひらがなでかきなさい。

(a) 生活 () (b) 問題 ()

(c) 政治 () (d) 道具 ()

(e) 心理 () (f) 意味 ()

(g) 研究 () (h) 自然 ()

(i) 著者 () (j) 要素 ()

(k) 行動 () (l) 関係 ()

(m) 説明 ()

(1979)

日本語 (C)

Nationality		No.		Marks
Name	(Please print)			
(Underline family name)				

I 次の文章を読んで、後の問いに答えなさい。

日本語では、文—センテンス (sentence) は、かなりはっきりした単位である。小学校では生徒に作文を書 a てみると、「、(読点)」を打つ場所は六年生になってもなかなかうまくゆかないが、「。(句点)」を打つ場所は、二年生になれば、たいてい正しいところに打てるようになるという。

これが英語だと、たとえば、It is pleasant とあったとする。この場合、次にピリオドがない ア、そこ イ センテンスが切れているのか、(A)、次に to take a walk というようなことが来るかどうか、これだけでは不明である。また、to take a walk まで出て来ても、その次にさらに on a fine day というフレーズが来るかもしれない。来ないかもしれない。日本語は、そういう点明瞭で、「それはすてきだ」と言えば、まずセンテンスは切れた ウ 見てよい。これは、^①センテンスの終わりに来る語句や語形というものがきまっているせいである。

日本語の正字法では、文の初めの文字を変えることをしない。また、ある種の文章——終戦時までの手紙文など——では、句読点なしで書かれることがあった。が、(B)、大体、文の切れ目は見当がついた。これは、漢字とカナの混用ということも ゲンイン であるが、そのほかに、文の終わりに用いられる語句や、語形がきまっている (C)^①。

日本語のセンテンスの終わり エ ははっきりしていることは、文学者の ガワ からは、しばしば フマン がもらされている。 カコ の事柄を日本語で書こうとする オ、どのセンテンスも「……^③た」「……た」となる。これは気にしだすと、たしかに気になる。が、センテンスの終わりが明確だというのは気持ちのいいことである。少なくとも、正確にこちらの意味を伝 b とする文章においては、終わりが明確だということは一つの チヨウシヨ である。考えようによっては、さらに進んで美的見地からいっても、一定の音なり文字が来てセンテンスが終わっていくというのは、一種の形式美だと見られないか。

[問い]

1. ②～④の中に適当な助詞を入れなさい。

ア ○

イ ○

ウ ○

エ ○

オ ○

J-(C)-1

2. 文中の①～⑤のかたかなを漢字になおしなさい。

- (1) ゲンイン () (2) ガ ワ () (3) フマン ()
(4) カコ () (5) チョウシヨ ()

3. 文中の①～⑤の線を引いた漢字の読み方を示しなさい。

- ① 明瞭 () ② 種 () ③ 見当 ()
④ 混用 () ⑤ 寧柄 ()

4. 文中の の中に適当なひらがなを入れなさい。

- a. 書 てみると b. 伝 とする

5. 文中の (A) (B) (C) に入れるのに適当なものを、それぞれ下の①～⑤の中から一つ選び、○をつけなさい。

- A. ① しかし ② それとも ③ ところが ④ しかも ⑤ だから
B. ① それに ② それから ③ それと ④ それでも ⑤ それで
C. ① ことにもよる ② ことである ③ ことがある
 ④ ことにもなる ⑤ ことともなる

II 次の文章を読んで、あとの問題に答えなさい。

ドイツ語を全然知らない人が、ドイツ人がしゃべっているのを聞いても何もわかりません。ところがドイツ語の歌を聞くと、そこにある美しさ、力強さ、楽しさ、悲しさというものはなんとなく伝わって来ます。だれもが現実じじつに西洋音楽を聞けば、そう感じますから、音楽に国境はないという考え方に疑問を感じることがないのです。疑問を感じるよりは、むしろ正しい考え方だと思ってしまう。言葉の場合はその約束事を知らないと全く理解できませんが、音楽は音楽理論とかハーモニー(和声)などということことを勉強べんきょうしないで、耳に伝わってくる音を聞いただけで、楽しくなったり、悲しくなったりすることは事実です。けれども、その点だけを重視しすぎると、音楽が持っているもう一つの面、つまり人間の生活、風土、環境に結びついた面を見逃すことになります。音楽は、それぞれの民族の持っている伝統とぬきさしならない関係にあるものなのです。音楽に国境はないと言っても、それは音楽のある一面を語っているにすぎません。ことに歌曲であれば、その言葉の持つ意味や陰影、味わいなどと切っても切れない密接な関係を持っているのです。ですからドイツ語で恋愛したこともなく、イタリア語で喧嘩いざこざしたこともない私たちが、ドイツやイタリアのオペラを聞いて、その国の人たちと全く同じように感動できるはずがありません。そのことの良否

は別として、音楽にもやはり国境はあるのです。インドにはインドの音楽が、メキシコにはメキシコの音楽があるからこそ、人々の個性が表現されるのであって、そうした個性を否定して、世界中で同じような音楽ばかりになったら、もう味もそっけもありません。

音楽の持つ二面性の第一の面は、人間であればたとえどんな民族の音楽でも、互いに理解できるということです。もちろん初めて聞けば拒否したり不思議がったりして、十分に理解というところまでゆかなくても、何か感ずるものがあるはずです。もし訓練したりそれに慣れ親しめば、ほんとうに深く理解し、それを自分たちのものにすることもできます。ところがそれと反対の面もまた真実です。他の民族の作って来た音楽はいくらまねしようと思っても、結局は表面的なことが技術的なことにとどまって、音楽感覚の真髄のところはなかなか身につかない、ということもしばしば耳にします。このことをよくわきまえて音楽が持つ深い人間性とのつながりを考えますと、日本人が簡単に西洋人の音楽伝統を身につけ、日本古来の伝統を忘れることができると考えることは、初めからかなり突飛なことだということもわかって来ます。まして、そうすべきだという信念で、これまでの音楽教育の体系を押しつけて来た人たちは、たとえ悪意はなかったにしても大きな誤りを犯したと言わなければなりません。

どの民族の音楽も世界の宝ではありますが、それぞれの民族には自分たちの音楽言語がなければなりません。当然日本人は日本音楽を大切に、また日本音楽を出発点として音楽文化を考えなければならぬということが、納得できるはずで、もちろん日本人は日本音楽だけを習っていればよいということにはなりません。なぜならば、音楽の世界だけでなく、経済や文化や、あらゆる生活の様式にわたって、今の私たちは、江戸時代と同じではありません。すべての文化は、国際交流や他民族の影響を受けて発展し、豊かに育つものなのです。だから、日本人が西洋音楽を勉強して、それによって今までにない豊かな音楽的教養を加えることは、日本の音楽文化の上で、最も大切なことの一つなのです。しかし、それはあくまでも根底に日本の伝統音楽があつてのことなのです。ところが、明治以後は、日本の伝統音楽はほとんど価値を認められず、新しい音楽教育の中で、基本的なものになるところか、全く組み入れられませんでした。自分自身が持っている力を全く育てないで、借り物だけで感受性を豊かに育てようとするのは、根本的に間違っています。

問題1. アンダーライン(下線)②の文と内容が最も近いものをアンダーライン(下線)①から④までの文の中から選んでその番号を の中に入れなさい。

問題2. アンダーライン(下線)③の文と内容が最も近いものをアンダーライン(下線)①から④までの文の中から選んでその番号を の中に入れなさい。

問題3. アンダーライン(下線)⑨の文と内容が最も近いものをアンダーライン(下線)①から④までの文の中から選んでその番号を の中に入れなさい。

問題4. アンダーライン(下線)⑩の「このこと」はなにをさしていますか。アンダーライン(下線)⑪から⑭までの文の中から適したものを選んでその番号を の中に入れなさい。

問題5. アンダーライン(下線)⑪の「そう」はどんなことをさしていますか。次の中から最も適したものを選んでその番号を の中に入れなさい。

- (1) 西洋人の音楽伝統を身につけ、日本古来の伝統を忘れる。
- (2) 西洋人の音楽伝統を身につけ、日本古来の伝統を忘れることができる考える。
- (3) 音楽が持つ深い人間性とのつながりを考える。
- (4) 音楽が持つ深い人間性とのつながりを無視する。
- (5) 音楽が持つ深い人間性とのつながりを考えることはかなり突飛なことだということがわかる。

問題6. アンダーライン(下線)⑫の「これ」はなにをさしていますか。次の中から正しいものを選んでその番号を の中に入れなさい。

- (1) 筆者 (2) 音楽家 (3) 信念 (4) 日本
- (5) 西洋 (6) 現在 (7) 明治時代 (8) 江戸時代

問題7. アンダーライン(下線)⑬の文の内容を具体的に述べている文を、アンダーライン(下線)⑭から⑲までの文の中から選んでその番号を の中に入れなさい。

問題8. アンダーライン(下線)(15)、(18)、(20)の文とそれぞれ内容が最も近いものを次の文章の中から一つずつ選んでその番号を の中に入れなさい。

- (1) これでわかるように、早ければ早いほど、ほかの民族のものを理解したり身につけたりすることができるのです。だから早期音感教育というようなことがさかんになったのです。
- (2) 私は、今までの音楽教育のように、自分自身を否定したものからは、あとでどんなものを付け加えても、人間性そのものを豊かにすることは難しいが、自分自身から始まっていれば、かえって他の民族のものを、素直に受け入れることができると、固い確信を抱いているのです。
- (3) 今日では能というものは、非常に象徴的な技巧を用いる、^{幽玄}幽玄な芸術として世界に認められています。このように庶民の愛好した音楽が、高められて芸術になることを、

日本人は自分たちの手でやりとげているのです。

- (4) 音楽家は今ではロマンチックな夢多き職業でもなければ、金持ちの子弟の特権階級的な職業でもありません。毎日の生活においても、またその労働条件においても、競争がはげしくなればなるほど、きびさを増す一方です。
- (5) 最初はその子どもをとりまく環境、子どものしゃべる日本語といった民族性が土台になりますが、先に行ったら日本人だから日本音楽で、なんていうせまい根性ではだめです。自分たちのものから出発しても、必ず西洋音楽も、またインド、中国、アフリカなどのさまざまな音楽の美しさも、心から堪能できる、豊かな子に育てたいと思います。
- (6) 当時、「アポロンの讃歌」というのが西洋の学会で話題になっていました。それは発掘された石に刻まれた古代ギリシャの楽譜を解読したものです。そして、その古代ギリシャ音楽と日本音楽を比べてみると、非常に似通った点がわかったのです。
- (7) 何か新しく生み出したり、古く長くうち捨てられていたものに、ふたたび新たな生命を与えたりする創作と、単なる模倣、ものまねとは、全く価値が違います。創作には努力と積み重ねが必要です。その努力や積み重ねは、外国から学んだ借り物の上ではなく、伝統的なものを基盤にしなければなりません。

(15)

(18)

(20)

問題9. この文章で述べられた考えに一番近いものを次の中から一つ選んでその番号を の中に入れなさい。

- (1) 各民族は、それぞれ個性が違うが、努力すれば、ある程度までお互いに理解できる。
- (2) 各民族の個性をお互いに十分理解することはそれほどやさしいことではない。
- (3) 各民族の個性のすぐれたところを理解するためには、自己の民族的個性を理解する必要がある。
- (4) 自己の民族的個性を理解するには、世界の諸民族の個性を知ることが必要だ。
- (5) 世界の諸民族の個性は、それぞれ貴重なものであるから、ある民族の個性だけをすぐれたものとするのはまちがいである。
- (6) ある民族の個性を十分理解するためには、その民族の伝統を知る必要がある。

2 「日本語標準テスト」

(慶応義塾大学国際センター編)

読65 (一) 読 解

表65 (二) 表 記

表65 (三) 聴 解

聴66 (二) 表 記

聴66 (三) 聴 解

読67 (一) 読 解

表67 (二) 表 記

I	
II	
III	
IV	
V	
計	

日本語標準テスト(二) 読解

読65

番号
名前

〔I〕

次の漢字の読み方を、ひらがなで書きなさい。

(24点)

(example)
赤い本

- (1) 白い山
- (2) 右の手
- (3) 冬の朝
- (4) 乗り場
- (5) 道に迷う
- (6) 必ず帰る
- (7) 舌は災いのもと
- (8) 奥歯
- (9) 穀物
- (10) 雨傘
- (11) 味噌

(1)

(例) 益を携える

[I]

「^{なか}中の^{ただ}正しいものに^{しん}印をつけなさい。

(16点)

(example)	「きみ」というのは	よくない はやくない わるくない ちかくない	ことです。
	かあな れたくし	わたくし	ことです。

(1) 「とおい」とは

よくない
はやくない
わるくない
ちかくない

ことです。

(2)

(2) 「けいこ」とは

ようす
れんしゅう
しあい
かたむき

のことです。

(3) 「あさって」は

きのうの次の日
きのうの前の日
あしたの次の日
あしたの前の日

です。

(4) 「いらっしやい」というのは

読みなさい
来なさい
見なさい
書きなさい

ということです。

(3)

(5) 「明らかなだ」というのは

はっきりしている
ほがらかなだ
むずかしい
きれいだある

ということです。

(6) 「びつたり」とは

ちよつと
だいたい
いつも
ちよつど

のことです。

(7) 「あらさがし」とは

らんほうにさがす
なくしたものをさがす
欠点をさがす
新しいものをさがす
ことです。

(8) 「陳謝」というのは

あやまる
お礼をいう
あいさつする
うれしいと思う
ことです。

【■】 正しい文になるように (30点) (4)

(1) 早く

こともだ
はしる
おそい
つもりだ

(2) 雪が

かる
いる
ふる
くる

(3) 首を

たのむ
なくさめる
あるく
かしげる

(4) 先生がお話しに

なす
なく
なる
ない

(5) 花が散るのはまるで雪の

あいだ
ことだ
そうだ
ようだ

(6) それは必ずしも

よくない
わるい
すくない
えらい

(5)

(7) 田中さんも木下さんも点が悪かった。
 いちばん勉強のできる林さん
 だけ
 さえ
 のに
 しか
 悪かった。

(8) きょうは日曜である
 のだから
 にもかかわらず
 したがって
 わたしは会社へ行った。
 がゆえに
 ですから
 といつしよに
 のごとくに
 なるがゆえに

(9) 彼はあたかも金持ち
 お金を使う。
 (6)

(10) 彼にとってアメリカまで行くことは、もの数ではない。

にもかかわらず
 しかるに
 いわんや
 とはいふものの
 九州ぐらいはなんでもないことだ。

[IV] 〔 〕の中の正しいものに印をつけなさい。(15点)

(1) 「よく知らない」というのは
 少し知っている
 非常に知っている
 たくさん知っている
 全部知っている
 ということである。

(2) 「わたしが彼をほめる」というのは
 彼をわたしがほめられる
 彼はわたしにほめられる
 わたしは彼にほめられる
 わたしと彼がほめられる
 ということである。(7)

(3) 「ごはん以外は食べない」というのは
 ごはんだけ食べない
 ごはんしか食べない
 ごはんなんか食べない
 ごはんを食べない
 ということである。

(4) 「この本は読めない」というのは
この本は読まない

この本は読むことができない
この本は読まなければいけない
この本は読むことがない
ということである。

(5) 「学校へ行かざるを得ない」というのは

学校へ行かない
学校へ行く必要がない
学校へ行くことができない
学校へ行かなければならない
ということである。

〔V〕

〔一〕の^{なか}の正しいものに^{しるし}印をつけないさい。

(15点)

(1) AさんはBさんより大きい、Cさんより小さい。

Aさん
Bさん
Cさん
わたし
だから一番小さい人は
である。

(2) わたしの家の北に畑があり、畑の東に林がある。

そして林の南に山がある。
だから山はわたしの家の
北 南 西 東
にある。

(3) 花子さんは太郎さんより三歳若い。一夫さんは花子さんより、

二つ年下であるから、
太郎さんは一夫さんより、
七つ
五つ
三つ
一つ
年が多い。

(4) 田中さんは山本さんのように頭が良くはないが、林さんのように親切であり、大山さんよりも金持ちである。

田中さん
山本さん
林さん
大山さん
この中で頭が良いのは
である。

(9)

(5) 日本で生まれた人だって、日本の全部を見たというわけではない。だから、わたしも日本の色々なところを見たいとは思いますが、全部を見なければならぬというわけではないのである。

右の文は

日本で生まれた人は、日本を全部見たのだから、わたしも日本を全部見なければならぬ。
日本で生まれた人でも、日本を少しも見ないから、わたしもぜんぜん日本を見ないでもよい。
日本で生まれた人でも、日本で見てないところがあつたら、わたしも全部は見なくてもよい。
日本で生まれた人でも、日本で見てないところがあつたら、わたしは全部を見た方がよい。

ということを言っているのである。

(10)

I	-
II	
III	
IV	
V	
VI	
VII	
計	

日本語標準テスト(二)表記

表65

番号
名前

一、 なかの中に漢字かんじを入れなさい。

Example

Q. わたくしは 生です。

A. わたくしは 学 生です。

イ、つくえの うにさいふがあります。

ロ、きのうは きようびでした。

ハ、日はひがしから出て ひにはいらいます。

ニ、はるはなつの前に はります。

ホ、やさしいことは、すなおな言い方は うしいものです。

ヘ、日本語にはもともとなくなる言葉は いくして一つの名詞で言っている方法があるんです。

ト、日本では相手をたかくするために自分を ひくするというやり方が伝統的におこなわれてきた。

(1)

チ、禪は鎌倉末期戦乱の時代に文教の空白を った。

リ、独自の文体を持たぬ限り、傑出した作家にはなり ない。

ヌ、陛下が議場にお みになると、議員は起立してお迎える。

二、次の () の中 に a—h の中から 適切な言葉を選んで入れなさい。

Example Q. a. が b. を c. に
A. 日本語 () 日本語 () べんきょうします。

- a. とうとう
 - b. それとも
 - c. けれども
 - d. だから
 - e. ばかりでなく
 - f. すこしも
 - g. おいで
 - h. ところへ
- イ、たげださん、ドアの () おいでなさい。
ロ、ある動物は生きているとき () しんでもからも人間の役に立ちます。
ハ、日本では一般的に男は女をあわれむことに () 愛情を示した。

(2)

三、次の文 を完成しなさい。

Example Q. わたくしは ぐくせい せんせい じやあり
A. わたくしは ぐくせい せんせい じやあり ません。

イ、金持ちだからといって必ずしも幸福 とは

ロ、Aさんは日本語がたいへん じょうず です。日本語という点から見れば、Aさんは

日本人と同じだといつてもさしつかえ

四、 を引いた言葉 () の中 の言葉 変えて文 たいを書き直しなさい。

Example Q. 三月には三十一日あります。
(↓ 四月)
A. 四月には三十日あります。

イ、わたくしの友だちは さいらい ねん 日本へきます。
(↓ おとし)

(3)

ロ、あなたのおねえさんはそうおっしゃいました。
(↓わたくし)

ハ、そとがしずかだったので先生のお話がよきこえました。
(↓さわがしかった)

五、——を引いた言葉と反対の言葉を使って文を完成しなさい。

Example	
Q. 五は四より大きい。	
A. 四は五より	
	小さい。

イ、ねだんがたいへん高ければ買いにくくなります。
ねだんがたいへん安ければ買い
なります。

ロ、ことしの収穫は予想を
ここのし収穫は予想を

六、次の二つの文をまとめて一つの文を作りなさい。

Example	
Q. これは 本です。	
A. これは あかいです。	
	これは あかい本です。

イ、さかなには てがありません。
さかなには あしがありません。

ロ、この本は あついです。
この本は ページがたくさんあります。

ハ、のどが かわいたときには 水をのみます。
のどが かわいたときには お茶をのみます。

七、次の [] の中に言葉を入れて文を完成しなさい。

Example	
A. 人間は火を使う動物と言われている人間ばかりです。	人間は火を使う動物と言われている人間ばかりです。
人間は火を使う動物と言われている人間ばかりです。	人間は火を使う動物と言われている人間ばかりです。

イ、敬語があまりに氾濫している [] 敬語の整理が必要である。

ロ、明治時代の日本は高度化した欧米の工業技術を取り入れる [] 高度な知識を必要とした。

(6)

日本語標準テスト(三) 聴解

I (イーメ)
II (いーよ)
III (アーク)
IV (ケーソ)
計

聴65

I

Instructions: The examiner is going to read groups of three words, phrases or sentences. Circle the numbers of the words, phrases or sentences if you hear the same sounds. When none of them are the same, circle the zero.

The examiner reads:

- あ) obasan obasan obāsan
 い) koko kokko kōkō

The student circles:

- あ) ○ ① ② 3
 い) ① 1 2 3

(1)

番号
名前

II

Instructions:

1. Listen to the examiner read the sentences 1, 2, 3 and 4.

They will be read once.

2. After sentences 1, 2, 3 and 4 have been read, circle the number corresponding to the sentence you think is true.

If you have no idea what the true sentence is, leave it unmarked.

The examiner reads:

- 3) 1. Watashi wa hon o yonde imasu.
 2. Watashi wa hon o nonde imasu.
 3. Watashi wa hon o aruite imasu.
 4. Watashi wa hon o tsumomete imasu.

The student circles:

- 3) ① 2 3 4

(3)

I

イ)	0	1	2	3	オ)	0	1	2	3
ロ)	0	1	2	3	ク)	0	1	2	3
ハ)	0	1	2	3	ケ)	0	1	2	3
ニ)	0	1	2	3	カ)	0	1	2	3
ホ)	0	1	2	3	キ)	0	1	2	3
ヘ)	0	1	2	3	ク)	0	1	2	3
ト)	0	1	2	3	ケ)	0	1	2	3
チ)	0	1	2	3	カ)	0	1	2	3
リ)	0	1	2	3	キ)	0	1	2	3
ヌ)	0	1	2	3	ク)	0	1	2	3
ル)	0	1	2	3	カ)	0	1	2	3
ヲ)	0	1	2	3	キ)	0	1	2	3
ワ)	0	1	2	3	ク)	0	1	2	3
カ)	0	1	2	3	カ)	0	1	2	3
ヨ)	0	1	2	3	キ)	0	1	2	3
タ)	0	1	2	3	ク)	0	1	2	3
レ)	0	1	2	3	カ)	0	1	2	3
ソ)	0	1	2	3	キ)	0	1	2	3
ツ)	0	1	2	3	ク)	0	1	2	3
ネ)	0	1	2	3	カ)	0	1	2	3
ナ)	0	1	2	3	キ)	0	1	2	3
ラ)	0	1	2	3	ク)	0	1	2	3
ム)	0	1	2	3	カ)	0	1	2	3
ウ)	0	1	2	3	キ)	0	1	2	3
キ)	0	1	2	3	ク)	0	1	2	3
ノ)	0	1	2	3	カ)	0	1	2	3

イ) - マ)	/ 30
ク) - ア)	/ 6
サ) - ヌ)	/ 4

(2)

III

Instructions:

1. Listen to the examiner read the paragraph.
It will be read once.
 2. Then, listen to the examiner read the four sentences concerning the paragraph. They will be read once.
 3. After sentences 1, 2, 3 and 4 have been read, circle the number corresponding to the sentence you think is true.
- If you have no idea what the true sentence is, leave it unmarked.

- | | | | | |
|----|---|---|---|---|
| ア) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| イ) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ウ) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| エ) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| オ) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| カ) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| キ) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ク) | 1 | 2 | 3 | 4 |

/8

(5)

II

- | | | | | |
|----|---|---|---|---|
| い) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ろ) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| は) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| け) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ほ) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| へ) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| と) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ち) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| り) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ぬ) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| る) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| を) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| わ) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| か) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| よ) | 1 | 2 | 3 | 4 |

/15

(4)

IV

Instructions

1. Listen to the examiner read the paragraph.
It will be read once.
2. Then, listen to the examiner read the question concerning the paragraph.
3. After the examiner has read the question, he will read four answers (answers 1, 2, 3 and 4).
4. After answers 1, 2, 3 and 4 have been read, circle the number corresponding to the answer you think is correct.
If you have no idea what the answer is, leave it unmarked.

ケ)	1	2	3	4
コ)	1	2	3	4
サ)	1	2	3	4
シ)	1	2	3	4
ス)	1	2	3	4
セ)	1	2	3	4
ソ)	1	2	3	4

日本語標準テスト(二)
表 記

番号	
名前	

文 字	片仮名	/10		
	漢字	/30	/40	/100
文 章	熟語	/20		
	文	/10	/30	/100
単 語	助詞	/20		
	反対語	/10	/30	/100
計				/100

[I] 文字問題

A 次の言葉をかたかなになおさない。

Transcribe the following words into KATAKANA :—

例 (Example) めも →

- (1) こーひー →
- (2) ほんぶ →
- (3) はわい →
- (4) しゃったー →
- (5) えねるぎー →
- (6) にゅーよーく →
- (7) かどみうむ →

B 下線の部分を漢字で書きなさい。

Write the underlined words in KANJI :—

- (1) つくえのまえにいます。

- (2) がっこうは八じにはじまります。

(1)

- (3) 2 + 2 と 4 はおなじです。(2 + 2 = 4)
- (4) もう一か月待ちました。これ以上待つことはできません。
- (5) ごぶさたしておりますが、皆様おかわりありませんか。
- (6) この工場では大ぜいの人をはたらいています。
- (7) 田申さんが東京の人口について調べたことをほう告します。
- (8) 石油のそばで、たばこをすうのはき陰です。
- (9) 冬こんなに暖かいのはふ通ではありません。
- (10) 日本の秋は一ばんに雨が多いです。
- (11) この紙はあれより値段が安いけれど、品質はおとります。
- (12) 一九六四年東京において、おりんびく大会が開かれた。

(2)

- (13) 日本人が親切だとは一がいに言えない。
- (14) その論文が掲きいされている雑誌を教えてください。
- 一次の四および四のうち一問を選んで答えさい。
 Choose either 四 or 四: —
- (15) 政府は新しい社会福祉政策を発表した。
- (16) だ円の方程式は $\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} = 1$ であらわすことができる。

【Ⅱ】文章問題

A 次の のなかにひらがな各一字を入れなさい。

Fill in each blank with one HIRAGANA:—

- (1) 一郎さんは次郎さん せいが高いです。
- (2) このかみは赤いですが青いですか。
 —赤く 青く ありません。白いです。
- (3) わたしは田申さんをたずねましたが、るすでした。しかた
 が ませんので、わたしはうちへかえりました。

(3)

- (4) — あの橋は木の橋ですか石の橋ですか。
はし き はし いし はし
 — よく分かりませんが、木の橋かも ませ
わ き はし
 ね。
- (5) 日本語は勉強すればする はずかしいことばで
にほんご べんきょう
 すね。
- (6) 旅行するときには体に用心するにこしたことは
りょこう からだ ようじん
 と思いますね。
おも
- (7) なにかするときには、いちおう相談があつてしかる
さうだん
 だつたと思うのに、そんなようすはぜんぜんなかつ
おし
 た。
- (8) 現代の汽船は昔にくらべると、とん数や速さが増したのみ
げんだい きせん むかし ずう はや ま
 なら 、その設備も非常に進歩している。
せつび ぶじよう しんぱ
- (9) はずかしいときには顔をかくして人に見られないようにす
かほ ひと み
 る。「面目 」というのはそれである。
めんぼく

(4)

一次の例と例のうち一問を選んでこたえなさい。

Choose either (A) or (B) : —

- (10) 船舶の生産に関する限り日本はいまや押しも押され
せんぱく せいさん かん かぎ にほん いま お お さ れ
 ないりっぱな先進国だといえよう。
せんしんこく
- (11) 円の半径を r と ば、円の面積は πr^2 となる。
えん はんけい r ば えん めんせき

B 次の文を完成しなさい。

Complete each sentence by inserting the most appropriate words (one HIRAGANA in each blank) : —

- (1) じどうしゃはじてんしゃ はやくはしることが
 できません。
- (2) せんせいはわたしをほめました。わたしはせんせいに
 ほめ ました。
- (3) もしこれで費用が足りなければ 、あとでわたしがはら
ひよう た
 います。
- (4) 日本では鉄鉱は東北地方に産する も、
てつこう とうほくちほう さん
 その産額は少ない。
さんごく すく

(5)

- (5) 一国の経済的発達が近代科学の利用にその基礎を置かなか
いっこく けいざいてきはつたつ きんだいがかく りよう きそ お
 ったしたいに は、気候および地勢は、
きこう ちせい
 その国の繁栄を支配した。
くに はんえい しはい

〔Ⅱ〕 単語問題

- A 次の のなかに { 1.て 2.に 3.を 4.は 5.で } のな
つぎ
 かから一つをえらんで入れなさい。

Fill in each blank with one of the words in the follo-
 wing list.

1.て 2.に 3.を 4.は 5.で

- (1) 太陽 東から出ます。
たいよう ひがし
- (2) あそこに立っ いる人はだれですか。
たつ ひと
- (3) わたしは、弟 万年筆を買ってやりました。
わとうこ ばんねんづつ か
- (4) 病気 一日学校を休みました。
びょうき いちにちがっこう やめ
- (5) わたしは五つのとき故郷 はなれて東京に來まし
こきょう とうきょう き
 た。
- (6) 委員会はふつか間 終わりました。
いんかい ぶんか かん お

(6)

- (7) あの子供は母親 似ています。
こども ははおや に
- (8) 夕飯を食べ から散歩に出かけました。
ゆいはん た さんぽ
- (9) そう簡単に負けると 思いません。
かんたん き おも
- (10) あの病気にかかったときは一日 寝てくらさなけれ
びょうき いちにち ね
 ばなりませんでした。
- B 次のことばと反対の意味のことばを書きなさい。

Write the word opposite in meaning in Japanese to
 each word given :—

例 (Example)

大きい → 小さい
おお ちい

- (1) ながい →
- (2) とびおる →
- (3) 器用だ →
- (4) うわまわる →
- (5) 革新 →
かくしん

(7)

日本語標準テスト(三)

聴 解

番号	
名前	

〔I〕 音の識別	(1)~(30)	/ 15
	(1)~(6)	/ 20
〔II〕 単語	(7)~(10)	/ 20
	(11)~(13)	/ 15
	(14)~(16)	/ 15
	(17)~(18)	/ 10
	(19)~(20)	/ 5
計		/ 100

Instructions : The examiner is going to read groups of three sentences. Circle the number of the sentences if you hear the same sounds.

The examiner reads :

- I. これがわたしのおばさんです。
 これがわたしのおばさんです。
 これがわたしのおばあさんです。

The student circles :

- I. これがわたしの【A】です。

【B】

【C】

(1) これが【 A 】です。
【 B 】
【 C 】

(2) これは【 A 】です。
【 B 】
【 C 】

(3) へんな【 A 】ですね。
【 B 】
【 C 】

(4) これが【 A 】ですか。
【 B 】
【 C 】

(5) わたしは【 A 】をうけた。
【 B 】
【 C 】

(6) これは【 A 】です。
【 B 】
【 C 】

(7) わたしは【 A 】です。
【 B 】
【 C 】

(8) わたしたちは【 A 】しました。
【 B 】
【 C 】

(2)

(9) 【 A 】したそうですね。
【 B 】
【 C 】

(10) 【 A 】がふいた。
【 B 】
【 C 】

(11) この【 A 】をみてください。
【 B 】
【 C 】

(12) その【 A 】をとってください。
【 B 】
【 C 】

(13) これはわたしの【 A 】です。
【 B 】
【 C 】

(14) それは【 A 】ですね。
【 B 】
【 C 】

(15) 【 A 】してしまいました。
【 B 】
【 C 】

(16) それが【 A 】でした。
【 B 】
【 C 】

(3)

(17) これがその【 A 】です。

【 B 】

【 C 】

(18) それが【 A 】なら、かきましょう。

【 B 】

【 C 】

(19) これは【 A 】さいだいのものです。

【 B 】

【 C 】

(20) この【 A 】をみてください。

【 B 】

【 C 】

(21) もう【 A 】はありません。

【 B 】

【 C 】

(22) これはなんの【 A 】ですか。

【 B 】

【 C 】

(23) その【 A 】は、どこにありますか。

【 B 】

【 C 】

(24) 【 A 】がころがった。

【 B 】

【 C 】

(25) 【 A 】をなげた。

【 B 】

【 C 】

(26) 【 A 】のしゃしんをみました。

【 B 】

【 C 】

(27) 【 A 】がたいへんです。

【 B 】

【 C 】

(28) 【 A 】のせいですか。

【 B 】

【 C 】

(29) かれは【 A 】した。

【 B 】

【 C 】

(30) これが【 A 】です。

【 B 】

【 C 】

Instructions :

1. Listen to the examiner read the sentence A,B,C and D. They will be read twice.
2. After sentencesA ,B,C and D have been read, circle the letter corresponding to the sentence you think is true.
If you have no idea what the true sentence is, leave it unmarked.

The examiner reads :

- I. A. Watashi wa hon o yonde imasu.
B. Watashi wa hon o nonde imasu.
C. Watashi wa hon o aruite imasu.
D. Watashi wa hon o tsutomete imasu.

The student circles :

- I. A
 B
 C
 D

- | | | | | | | | |
|-----|---|------|---|------|---|------|---|
| (1) | A | (6) | A | (11) | A | (16) | A |
| | B | | B | | B | | B |
| | C | | C | | C | | C |
| | D | | D | | D | | D |
| (2) | A | (7) | A | (12) | A | (17) | A |
| | B | | B | | B | | B |
| | C | | C | | C | | C |
| | D | | D | | D | | D |
| (3) | A | (8) | A | (13) | A | (18) | A |
| | B | | B | | B | | B |
| | C | | C | | C | | C |
| | D | | D | | D | | D |
| (4) | A | (9) | A | (14) | A | (19) | A |
| | B | | B | | B | | B |
| | C | | C | | C | | C |
| | D | | D | | D | | D |
| (5) | A | (10) | A | (15) | A | (20) | A |
| | B | | B | | B | | B |
| | C | | C | | C | | C |
| | D | | D | | D | | D |

(6)

(7)

日本語標準テスト(二)読解

漢字	音訓	/10		
	意味	/10	/20	/100
単語	結合	/10	/20	/100
	活用	/10		
文法	助詞	/10		
	応用	/10	/30	/100
文章	I	/10		
	II	/10		
	III	/10	/30	/100
計				/100

読 67

番 号
名 前

〔I〕漢字問題

A 次の漢字の読み方を、ひらがなで書きなさい。

- | | | | |
|--------|---------|----------|---------|
| (1) 大小 | (2) 白人 | (3) 第十五本 | (4) 工作 |
| (5) 天気 | (6) 食事 | (7) 落第 | (8) 選挙 |
| (9) 医院 | (10) 健康 | (11) 尊敬 | (12) 恐慌 |

B 次の漢字の読み方を、ひらがなで書きなさい。

- | | | | | |
|----------|----------|----------|---------|----------|
| (1) 小さい | (2) 赤い | (3) 立つ | (4) 白い | (5) 正しい |
| (6) 明るい | (7) 考える | (8) 思う | (9) 走る | (10) 深い |
| (11) 寒い | (12) 着く | (13) 止める | (14) 囲む | (15) 固い |
| (16) 残る | (17) 久しい | (18) 迷う | (19) 似る | (20) 認める |
| (21) 著しい | (22) 兼ねる | (23) 励む | (24) 喚く | (25) 磨く |

〔II〕 単語問題

A
 ———— の中のただしいものに印をつけなさい。

(example)		
「のみ」というのは	わたくし	
<input checked="" type="checkbox"/> あな <input type="checkbox"/> か <input type="checkbox"/> れ	ほ	た
	のこです。	

(1) 「たかい」とは
 あたたかい
 やすくない
 すくない
 おいしい
 ことです。

(2) 「ゆっくり」とは
 はやい
 おそい
 たかい
 やすい
 ことです。

(3) 「むやみに」とは
 こんなに
 やたらに
 じょうずに
 たのしみに
 ということです。

(4) 「そぞっかしい」とは
 ちがいない
 はしっていない
 いじもつぢがない
 おちついていない
 ことです。

(5) 「じょじょに」とは
 とても
 たくさん
 少しずつ
 ひじょうだ
 ということです。

(6) 「てあたりしだい」とは
 手がいたい
 きめたものだけ
 どれでもよい
 あたりまえ
 ということです。

(2)

(3)

(7) 「要するに」とは
たいせつな
ひじょうに
りっぱだ
つまり
ということですよ。

(8) 「てっぺい酌」とは
たいせつではない
いつもうちにいない
いいかげんではない
てきではない
ということですよ。

(9) 「不手ぎわ」とは
やり方がうまくないこと
たべ方がじょうずなこと
けしがよいこと
手がいたいこと
です。

(10) 「ふきゅう」とは
きゅうくつである
ふかくない
いそいでいく
ひろくいきわたる
ことです。

B
「^{なか}の中のただしものに^{おし}印をつけないさい。」

(1) 川が
すわる
ながれる
はしれる
なぐられる
のぼる
くもる
はれる
ほめる

(2) さるが木に
くもる
はれる
ほめる

(3) きちんと
ひじょうに
すずしい
きれいだ
かたづけ
もうかる。

(4) やまが
くもが
おかねが
みどり
とれる
あたえる
はしる
みえる

(5) うわさを
てんきを
からだを
とだなを
きたえる。

(6) 損害を
とれる
あたえる
はしる
みえる

〔Ⅲ〕
文法問題

A
—の^{なか}中の^なただしいものに^し印を^しつけなさい。

(7)

くうきが
つくえが
はたが
まどが

ひるがえる。

(8) めんぼくを

あげる
つぶす
すわる
とれる

(9) 目深に

つれる
かぶる
とれる
いける

(10) きたんなく

たいへんだ
おいしい
のべる
やどや

(1)

読まない
読まない
読むない
読まない

(2)

食ばない
食びない
食ふない
食へない

(3)

生かない
生かない
生くない
生こない

(4) 留学

さない
しない
すない
せない

(5) 美しい花

美しい花
美しく花
美しい花
美しい花

(6)

たのしいの歩く
たのしい歩く
たのしく歩く
たのし歩く

(7)

すてきにおはなし
すてきたおはなし
すてきなおはなし
すてきでおはなし

(8)

いかなかつたらう
いかなかつてらう
いかなかたらう
いかなかたらう

(9)

ねりばこまる
ねるばこまる
ねればこまる
ねるばこまる

(10)

あるくべからず
あるくべかりず
あるくべかるず
あるくべかれず

(7)

(6)

B
「 」の中のただしいものに印をつけなさい。

(1) あなた

へ は に を

 にほんんです。

(2) あれはぼく

に を の は

 うちです。

(3) わたしはアメリカ

の が を へ

 いきます。

(4) とうきょう

に が を の

 すむつもりです。

(5) ぼくはこれ

に が の を

 すぎです。

(6) はし

は で に を

 ごはんをたべる。

(7) あの人は行く

に と を へ

 おもう。

(8) ペンはない。それからエンピツ

へ も を に

 ない。

(9) あそびたい

へ を が は

 がっこうがある。

(9)

(8)

(10) きのは一日中歩き

へ
を
に
が

歩いた。

C
— の中のただしいものに印をつけなさい。

(1)

この本をあなたにあげる
この本があなたをあげる。
この本にあなたがあげる。
この本へあなたをあげる。

(2)

この話が人にしる。
この話を人にしる。
この話を人にしらせる。
この話が人にしらせる。

(10)

(3)

かりにこれが日本だろう。
かりにこれが日本だとする。
かりにこれが日本である。
かりにこれが日本であろう。

(4)

学校のみならず社会においては競争がある。
学校のみならず社会では競争がある。
学校のみならず社会でも競争がある。
学校のみならず社会に競争がある。

(5)

あの人は英語をしらない。
いわんやラテン語においてをや。
しかるにラテン語においてをや。
ところがラテン語においてをや。
あわよくばラテン語においてをや。

(11)

〔IV〕 文章問題

A
— の中のただしいものに印をつけなさい。

(1) 私は日本で生まれた

ので
のに
から
のです

日本人ではない。

(2) わたしの子供は生まれてから、二か月たったばかりです。

それなのに
それでも
それですから
それですのに
まだ赤ちゃんです。

(3) そのことについて本を読んだり、人に聞いたりしました。

それゆえ
それだから
それでも
それですから
分かりません。

(12)

(4) あの人は人間です。そして人間はかならず死にます。

それでも
しかし
だから
しかも
あの人は死にます。

(5) 私は関西はもちろん九州へも行ったし、北海道へも行った。又、富士山にも登ったし、日本海で泳いだこともある。

それで
だから
しかし
ゆえに
私は東京を知らない。

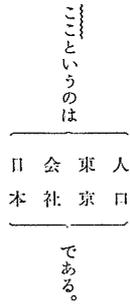
B
の中のただしいものに印をつけなさい。

(13)

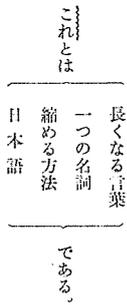
(1) 「私は一等車に乗るのを常とする。」というのは、

いつも一等車にのる
ときどき一等車にのる
一回だけ一等車にのる
一等車にはのらない
ということですか。

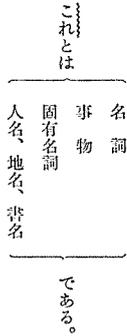
(2) 東京は世界一の人口を有し、大学、会社その他ここに集中している日本一の大都会である。



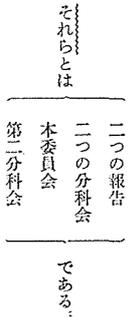
(3) 日本語らしい略し方の一つに、元来長くなる言葉を縮めて、一つの名詞で言っている方法がある。これが日本語にはかなり多い。



(4) 固有名詞は、名詞のうちで、ある一つの事物に限って用いられるもので、人名、地名、書名などがこれである。



(5) 当委員会では發見以來、鋭意審議を進めてまいりましたが、此度第一分科会から「研究・教育の基本問題に関するアンケート結果について」と、第二分科会から「養老の現状」とが本委員会に中間報告として提出されました。本委員会ではそれらを審議の結果、塾長宛中間報告として提出することを承認いたしました。



日本語標準テスト (二)

表 記

番号	
名前	

漢字	A				10		
	B	音				11	
	C	訓				11	
	D	選択	LP EC H	EN M LT		3	35
文	E				30	30	
	F	基礎				22	
単語	G	選択	LP EC H	EN M LT		3	
	H	助詞				10	35
						100	

A. 次の言葉をかたかなに直しなさい。Transcribe the following words into katakana.

例 (Example) ぱり →

パ	リ
---	---

1. まふら →

1			
---	--	--	--

 -
2. わいしゃつ →

2				
---	--	--	--	--
3. すえーでん →

3				
---	--	--	--	--

 -

--	--
4. にゅーよーく →

4				
---	--	--	--	--

 -

--	--

 -

--
5. ものれーる →

5				
---	--	--	--	--

 -

--

B. 下線を引いた部分を漢字で書きなさい。Write the underlined words in kanji.

解答は解答欄に記入すること。Answers should be written in the columns below.

6. すい道のみず
7. ようじがある
8. 会社の社ちやう
9. しんせつな人
10. すわる場じやうがない

6	7	8	9	10

11. 電車がはっ車する
でんしゃ はっ しゃ
12. 自てん車で買い物に行く
じ てん しゃ か い ぶつ い
13. いろいろなしゅ類の本
いろいろな しゅ るい ほん
14. みんなで会ぎを開く
みんな かい ぎ ひらく
15. 正しいかどうかはん断する
ただ しい かどうか は だん する
16. すとらいきは不可ひの状態である
す たら いきは ふ 可 ひ じょうたい である

11	12	13	14	15	16

C. 下線を引いた部分を漢字で書きなさい。Write the underlined words in kanji.

解答は解答欄に記入すること。Answers should be written in the columns below.

17. つくえのうえ
つくえの うえ
18. めで見る
め で みる
19. 外へでる
そと へ 出る
20. ふるい家
ふる い 家
21. しらない人
し らない ひと
22. 値段がやすい
ねだん が や すい

17	18	19	20	21	22

(2)

23. 工場ではたらく
こうじょう た らく
24. AとBの関係をグラフでしめす
A と B の かん けい を グラフ で し め す
25. 会社につとめる
かいしや つ と め る
26. 人口の増加にしたがって食糧が不足する
じんこう ぞうか に し た が っ て しょくりょう が 不足 する
27. 代金を支はらう
だいきん し は ら う

23	24	25	26	27

D. 下線を引いた部分を漢字で書きなさい。Write the underlined words in kanji.

志望学科より問題群 a～f のなかから一群だけを選ぶこと。

Choose one group of questions from the groups a～f, according to your specialized field.

解答は解答欄に記入すること。Answers should be written in the columns below.

a 群 (Group a.) 法学・政治学専攻 Law, Political Science

28. 人のものをぬすむ
ひと の もの を ぬ す む
29. 国の交戦権をみとめない
くに の こうせんけん を み と め ない
30. 法律にい反する
ほりうつ に い はん する

28	29	30

(3)

b群 (Group b) 経済学・商学専攻 Economics, Business and Commerce

31. 市場を独せんする
しじょう ひとつく 31
32. 消費ののび
しょうひ 32
33. おろし売物価指数
おろしうりぶつかけしすう 33

31	32	33

c群 (Group c) 社会学・心理学・教育学専攻
Human Relations (Sociology, Psychology, Education)

34. 生活にこまっている人を保護する
せいかつ 34 ひと ほご
35. 使用者と対等に団体交しょうをする
しよ 35 たいとう だんたいこう
36. 最低限度の生活をいとむむ
さいていげんと 36 せいかつ

34	35	36

d群 (Group d) 工学専攻 Engineering

37. 方程式 $xy=1$ のぐらふは直角そう曲線である。
ほうていしき 37 ちやくかく そうきよくせん
38. 直線ABに対してそれに垂直な直線をえがく。
ちよくせん 38 たい 38 じやくよく ちよくせん
39. $y=ax$ のぐらふは直線で、aは直線のかたむきをしめす。
ちよくせん 39 ちよくせん 39

37	38	39

(4)

e群 (Group e) 医学専攻 Medical Science

40. あたまのほね
40
41. 肺臓はむねの両側にある
はいぞう 41 りょうがわ
42. 全身の運動を支配する運動中さう
ぜんしん 42 うんどう 42 しばい 42 うんどうちゆう

40	41	42

f群 (Group f) 文学専攻 Letters (Language, Literature, History, Philosophy)

43. 伝統をつぐ儀式
でんとう 43 ぎしき
44. 源氏物語の解釈とかん賞
げんじものがたり 44 かいしゃく 44 しょう
45. 三百年にわたる歴史をとじる
おん 45 れきし 45

43	44	45

E. 次の□のなかにひらがな一字を入れなさい。Fill in each blank with one hiragana.

46. 牛は馬ほどはやく走ることができ□□。
うし 46 ば 46 はし
47. 先生はわたしをほめました。わたしは先生にほめ□□ました。
せんせい 47 せんせい 47
48. もしこれで費ようが足りなけれ□□, あとでわたしがはらいます。
ひ 48 48

(5)

49. 手紙を書くときには、ペン⁴⁹ あるいは万年筆で書きます。
てがみ が べん あるいは まんねんひつ か
50. 日本語は勉強すればする⁵⁰ むずかしくなるようです。
にっぽんご べんきょう
51. わたしは彼が成功することを祈った。しかる⁵¹ 彼は失敗した。
かれ せいこう いの かれ しばい
52. わたしは家へ帰る⁵² すぐに手紙を書いた。
いえ かえ てがみ か
53. このらじおは国内だけ⁵³ なく国外にも売り出されている。
こくない かくがい うりだ
54. たとえ字引きを引いたとして⁵⁴ , この文を読むことはできないだろう。
じびき ひいたとして ぶん よ
55. 一九六四年東京⁵⁵ おいておりんびっく大会が開かれた。
おんとうきょうり たいかい ひら
56. 国民が平和にくらすため⁵⁶ は、国家が強力でなければならぬ。
こくみん へい화 こがが きょうりよく
57. 土地は公有地⁵⁷ 私所有地に区別される。
とち こうゆうち しゆうち くべつ
58. いまこころみに戦争が起こった⁵⁸ 仮定せよ。
せんそう おい かにてい
59. いかによれば物価の高騰をとどめることができる⁵⁹ が問題である。
ぶつが とうとう ぐんもん だい
60. 日本人が戦争したいと欲することなし⁶⁰ 戦争に巻き込まれるとすれば、こんな不幸なことはない。
にっぽんじん せんそう ほつ せんそう まこ ふこう

(6)

F. 次の () のなかに適当な言葉を入れなさい。

Complete each sentence by inserting the most appropriate words.

解答は解答欄に記入すること。Answers should be written in the columns below.

61. 日は (61) からでます。
ひ
62. 冬は寒く、夏は (62) です。
ふゆ さむい なつ
63. 昼は騒がしいが、夜はとも (63) なところですよ。
ひる さわ よる
64. あなたはどこで日本語を (64) しましたか。
にっぽんご
65. ながい間はたらいて疲れたので、少し (65) ましょう。
あいだ つか 少し
66. 学校 (66) 公園まで歩いて五分かかります。
がっこう こうえん ある ぶん
67. 病気になったので、(67) を呼びました。
びょうき
68. かぜを引か (68) ように気をつけましょう。
ひか き

61	65
62	66
63	67
64	68

(7)

69. わたしは田中ですが、あなたは(69)ですか。
 たなか
70. A: Cさんはお宅にいらっしゃいますか。
 たく
 B: いま留守です。
 A: (70) ごろお帰りでですか。
 かえ
71. わたしたちは別れるとき「(71)」と言います。
 わか
72. 人からものをもらったとき「(72) ございます」と言います。
 ひと
73. 人にあやまるとき「(73) ません」と言います。
 ひと
74. 人に待ってもらったとき「お(74) しました」と言います。
 ひと
75. しらない人に紹介されたとき「(75) まして」と言います。
 ひと しょうかい
76. Aさんと別れるときに、Aさんの奥さんがそこに居ないと、
 わか おく
 「奥さまに(76)」とあいさつします。
 おく

69	73
70	74
71	75
72	76

(8)

77. 人が何人いるか数えることを、人数を(77) すると言う。
 ひと なんにん かぞえ にんずう
78. 相手によくわかるようにくわしく話すことを(78) するとい
 あいて
 う。
 はな
79. 字を書くためには、ペンやえんぴつが(79) である。
 じ
80. 人口増加の反対は人口(80) である。
 じんこうぞうか はんたい じんこう
81. 物理学・天文学・生物学などは(81) 現象を研究する科学で
 ぶつりがく てんもんがく せいぶつがく
 あり、(81) 科学と呼ばれる。
 かがく ぶつりがく
82. ある計画を実現することができるとき、実現(82) であると
 けいかく じつげん
 言い、実現することができないとき、実現不(82) であると
 かい じつげん
 言う。

77	80
78	81
79	82

- G. 次の()のなかに適当な言葉を入れなさい。
 つぎ ことば
 Complete each sentence by inserting the most appropriate words.
 志望学科により問題群 a ~ f のなかから一語だけを選ぶこと。
 しぼうがく により 問題群 a ~ f のなかから いっごだけを選ぶこと。

(9)

Choose one group of questions from the groups a~f, according to your specialized field.

解答は解答欄に記入すること。Answers should be written in the columns below.

a 群 (Group a) 法学政治学専攻 Law, Political Science

83. 人間が生まれたときからもっていると考えられる権利を(83)的人権と呼ぶ。
にんげん じゆう かんが けんり
84. 国民が公務員を選定することができるのは、国民が(84)権をもっているからである。
こくみん こうむいん せんてい けん
85. 国家統治に関する最高権力は国民にあるのが正しいとする理論を(85)在民論と言う。
こくたうち かん さいこうけんりよく こくみん ただ り ろん (85) ざいみんろん い

83	84	85
----	----	----

b 群 (Group b) 経済学・商学専攻 Economics, Business and Commerce

86. ものをつくるのが(86)であり、その反対にものを使うことが消費である。
しゅつぱん
87. 価格は(87)と供給との関係によって定まる。
かかく きょうききゆう かんけい ざだ
88. 海外貿易で、できる限り多く輸しゅうし、できる限り少なくて輸入し、その貿易差額を金銀で得ようとする政策を(88)主義政策と言う。
かいがいぼうえき できる 限り 多く 輸しゅうし できる 限り 少なくて 輸入し 貿易差額を 金銀で 得ようとする 政策を (88) 主義政策 と言う。

86	87	88
----	----	----

(10)

c 群 (Group c) 社会学・心理学・教育学専攻
 Human Relations (Sociology, Psychology, Education)

89. はたらく意志と能力をもっている、職のない状態を(89)と言う。
いし のうりよく しょく じょうたい
90. 日本は一平方きろめーとる当たりの人口(90)が241人で、おらんだ・べるぎーに次いで高い。
にっぽん へいほう きろめーとる あたり じんこう 241 にん おらんだ・べるぎーに 次いで 高い。
91. (91)社会の基礎は荘園制(地方分権)と農奴制(身分制)であった。近代市民社会は、こうした(91)社会の基礎を打破することによって成立した。
しゃかい きそ しょうえんせい ちほうぶんけん のうどせい みぶんせい 近代市民社会は、こうした (91) 社会の基礎を 打破 することによって 成立した。

89	90	91
----	----	----

d 群 (Group d) 工学専攻 Engineering

92. 円の面積は(92)を r とするととき πr^2 である。
えん めんせき
93. 運動の第2法則によれば、力 \vec{F} 、質量 m 、(93) \vec{a} の間に $\vec{F} = ma$ の関係がある。
うんどう だい ほうそく ちから しつりょう 関係がある。
94. 原子は中心に核があり、その周囲にいくつかの(94)がある。(94)は陽子と大きさは等しいが負の電荷をもち、質量ははるかに小さい。
げんし ちゅうしん かく 周囲に いくつかの (94) がある。 (94) は陽子と 大きさは 等しいが 負の電荷を もち、 質量は はるかに 小さい。

92	93	94
----	----	----

(11)

e 群 (Group e) 医学専攻 Medical Science

95. 血液を心臓からからだの各部に送る血管を (95) と言う。
けつえき しんぞう かくぶ おく けっかん
96. 血管内で血液が有する力を (96) と言う。(96) は血液を毛細血管へ送る力となる。
けっかんない けつえき ちから ちから い けつえき もう さいけっかん おく ちから
97. 生物は栄養素をとり入れると同時に、栄養素中の成分を合成して複雑な物質をつくる。また反対にからだの成分の一部または栄養素を分解する。この二つのはたらきを合わせて(97) と言う。
せいぶつ えいようそ い とうじ えいようそちゅう せいぶん ぎょうせい せいぶん さいふく ぶつしつ はんたい せいぶん いらぶ ぶつ ぶんかい ぶんかい ぶた あ

95	96	97

f 群 (Group f) 文学専攻 Letters (Language, Literature, History, Philosophy)

98. せまい意味での (98) は、西洋の poetry の訳語として、主としてよーろっば近代の (98) の影響をうけてはっ達した文学の一じゃんるを言う。和歌や俳句も広い意味では (98) と言われる。
いみ き せいまい せいまい やくご せいまい きんたい きんたい えいぎょう たつぶん がく いち おか かいく ひろい いみ
99. 文学作品のなかで、永遠性と規範性を同時にもつような作品は、文学的 (99) と言われる。日本の (99) としては万葉集や源氏物語がある。
ぶんがく さいじゆん さいじゆん せいぶん せいぶん とうじ せいぶん さくひん ぶつしん ぶんがく ぶんがく ぶんがく ぶんがく ばんやふしゅう げんじものがたり
100. ひとつの文は「何がどうするか」「何がどんなであるか」「何
がなんであるか」などということをしめすものであるが、そ
のような文のなかで、「何が」をしめすものが (100) である。
ぶん ぶん なに ぶん なに ぶん なに ぶん なに

98	99	100

H. 次の のなかに (て, に, を, は, で) のなかから一つを選んで入れなさい。

Fill in each blank with one of the words in the following list : (て, に, を, は, で).

101. 夕食を食¹⁰¹ から散歩^{さんぽ}にでかけました。

102. わたしは弟^{おとうと} 万年筆^{まんねんひつ}を買^かってやりました。

103. 夏^{なつ} 春^{はる}の次^{つぎ}にきます。

104. 病^{びょう}気^き 学^が校^{っこう}へ行^ゆけなかつた。

105. あそこに立^た いる人^{ひと}は田中^{たなか}さんです。

106. あの^{こども}子供^{はは}は母^{おや}親^に 似^にています。

107. 横^{よこ}浜^{はま}は東^{とう}京^{きやう}から三^{さん}十分^{ぶん} 行^ゆけます。

108. そう^{かんたん}簡単^まに負^まけると 思^{おも}いません。

109. わたしは五^ごつ^ごの^ごとき故^こ郷^{きやう} はなれて東^{とう}京^{きやう}へ来^きました。

110. あの^{びょうき}病^び気^きにか^かつた^つときは、春^{はる}の^なが^い一^{いち}日^{にち} 寝^ねてくら
さなければなりません^でした。

3 「日本語学力検定試験問題昭和49年度」
(早稲田大学語学教育研究所)

その一 (初級)

- 二、つぎのかんじのよみかたを () () の中にひらがなでかきなさい。
- (1) いちばん 近い 駅を 教 えてください。
- (2) 病 氣 で 卒業 式に 出 席 で きます。
- (3) 日 本 画 の 歴 史 を 調 べるのが 目 的 的 です。

三、つぎのことばをかんじて () の中にかきなさい。

- (1)

う	ん	ど	う

 のために

あ	る

 きます。
- (2)

し	ん	ぶ	ん

 をくばるのは

わ	か

 の

ひ	と

 の

し	じ	せ

 です。
- (3)

ゆ	う	が	た

 は

に	し

 の

そ	ら

 が

う	つ	く

 しいです。

三、つぎの文の () をひいたことばはなんたいのことばを () () の中にひらがなでかきなさい。

- 例 へやにはいります。 へやを () で () ます。
- (1) でんしやがなにります。 でんしやを () () ます。

- (2) くつをはきます。 くつを () () ます。
- (3) めをあけなさい。 めを () () なさい。
- (4) びやうきにかりました。 びやうきが () () ました。
- (5) ことばをおぼえました。 ことばを () () ました。
- (6) でんとうをつけてください。 でんとうを () () てください。
- (7) ほんをかいたいのです。 ほんを () () たいのです。
- (8) はこにいれました。 はこから () () ました。
- (9) ねだんがあがりました。 ねだんが () () ました。
- (10) にもつをせましょう。 にもつを () () ました。

四、つぎの文の () をひいたことばからかんがえて、 () () の中にいれることばをひらがなでかきなさい。

例 「まじがあいています。だれが

あ	け

 たのでしょう。」

- (1) 「びんがこわれています。だれが

 たのですか。」
- (2) 「お金がおちています。だれが

 たのでしょう。」
- (3) 「ちっともしりませんでした。だれも

 くれませんでした。」

六、 つぎの文の〔 〕の中から正しいものを一つだけ選んで()の中に○を書きなさい。

現代の言語文化は、日本と外国とを問わず、文字言語のほうに〔 〕重点
〔 〕重点
〔 〕観点

がかりすぎているのではないだろうか。文字言語の表現方法はさまざまに

〔 〕 発達
〔 〕 伝達
〔 〕 達成
〔 〕 表現
〔 〕 出現
〔 〕 実現
はむしろ野ばなしに

な音声言語による〔 〕 発達
〔 〕 伝達
がふたたび重要になりつつある。それと同時に

にじつくりとかたりあう、はなしあいの〔 〕 文明
〔 〕 文化
〔 〕 文学
をそだてなければなら

ない時代である。

昭和四十九年度

七の三(上級)

一、次の文章を読んで、それに続く問に答えなさい。

学生時代に末弘先生から民法の講義をきいたとき時効という制度について次のように説明されたのを覚えています。念を借りて催促されないのをいごとにして、ネコババをきめこむ不心得者がトクをして、気の弱い善人の袋し手が結局損をするという結果になるのはずいぶん人情な話のように思われるけれども、この規定の「んきよ」には、権利の上に長くねわっている者は民法の保護に値しないといういしめしが含まれている、というお話だったのです。この説明は私なるほどと思うと同時に「権利の上にならぬ者」という言葉が(ア)印象に残りました。いま考えみると請求する行為によって時効を中断しない限り、たんに自分は債権者であるという位置に安住していると、(イ)債権を喪失するところロジックのなかには、一民法の法理にとどまらないうえに重大な意味がひそんでいっているように思われます。

たとえば、日本国憲法の第十二条を閉じてみましょう。そこには「この憲法が国民に保障する自由及び権利は、国民の不断の努力によってこれを保持しなければならぬ」と記されています。この規定は基本的人権が「人類の多年にわたる自由獲得の努力の成果」であるという憲法第九十七条の宣言と対応しておりまして、自由獲得の歴史的なプロセスを、いわば特長に向って投射したものだといえるのですが、そこにさきほどの時効について見たものと、いちじるしく共通する精神を読みとることは、(ウ)無理でも困難でもないでしょう。つまり、この憲法の規定を若干読みかえてみますと、「国民は(エ)主権者となった。しかし、主権者であることに安住して、その権利の(オ)行使を怠らぬこと、ある範囲(カ)でみとると、(オ)主権者でなくなっているといった事態が起るぞ」といってけいこくになつては行かぬのです。これは大げさな威嚇でもなければ教科書ふうの空疎な教訓でもありません。それこそナポレオン三世のクーデターからヒットラーの権力掌握に至るまで、最近百年の西欧民主主義の血塗られた道程がさし示している歴史的教訓にはかならないのです。

人の子や孫が、父や祖父と同じ花を咲かせることを思えば、これと何等選ぶところはない。人は一個の個体の終末を過大視して無常というが、種々人さえれば、死は交代に過ぎず、年々に去来する花たるに過ぎない。

医学が年ごとに進歩して、人間の寿命を伸ばしつつあるという。それなら、人間の寿命も無限に伸びて、始皇の願う不死が達成できるであろうか。もしそうならば、子の誕生をめでたいとはいっていらなくなる。むしろ目の色を変えて、出生を防止せねば、地球上一(一)立地(一)の余地もなくなり、しかも老人ばかりが増えて、白髪白髭地を覆うことになろう。だがそんな心配は無用である。医学は人の病気を治すが、寿命を終えて枯木のように倒れる人をどうすることもできないし、またそれゆいのである。

問一 一)の中から適當な語を二つ選び、○をつけなさい。

問二 下に並べた語句が、上にあげた語句と同じ意味を表わす場合は○、そうでない場合は×をつけなさい。

- (一) 植物のみならず
- (二) ひとつの植物だけでなく
- (三) ひとり植物とのみならず
- (四) 植物というばかりでなく
- (五) 植物としかいわず
- (六) 植物としかいわず
- (七) ただ植物だけでなく
- (八) 実と実がよく結べるなら
- (九) 実と実がよく結ぶるなら
- (一〇) いい実をつけることができるなら
- (一一) いい実を結んで得をすれば
- (一二) いい実を結ばせることができるなら
- (一三) よく実がなれば
- (一四) 何か選ぶ場所がある
- (一五) 何か選ぶ場所がない
- (一六) 全く同じである
- (一七) 全く同じである
- (一八) 何も選ぶものがない
- (一九) 何も異なるものがない
- (二〇) 何も異なるものがない

- 二 目の色を変えて
- (一) 機会をとらえて
 - (二) 夢中になつて
 - (三) 邪魔ものをのぞいて
 - (四) 真剣になつて
 - (五) やり方を変えて

問三 文中の「それ」はそれぞれ何を指すが、答えなさい。

(1) ①それ

(2) ②それ

(3) ③それ

4 「標準日本語読本試験問題」

(文化研究所附属東京日本語学校)

卷一第一部 一課～十課

卷一第二部 パートⅡ

「標準日本語読本」

卷一第一部 一課—十課 しけんもんだい

一、ほんたいのことはをかきなさい。

- 1、うしろ () 2、ちいさい ()
- 3、した () 4、ちから ()
- 5、やさしい () 6、いく ()
- 7、へた () 8、くらじ ()
- 9、おしえている () 10、ドアをあける ()

20

二、つぎのぶんしょうをおわりまでかきなさい。

- 1、はこのなかにかみがいちまいはいつて _____。
- 2、にっぽんごがだんだんわかかって _____。
- 3、むこうからじどうしゃがはしって _____。
- 4、このへやでこどもがごにん _____。
- 5、つくえのうえにあかいてぶくろがおいて _____。

15

三、てきどうなことをいれなさい。

- 1、わたくしはとうきょう すんでいます。
- 2、きのうきんじょのこうえん さんぽしました。
- 3、ともだちはにっぽんのかいしゃ つとめています。
- 4、あしたせんせいのうち たずねるつもりです。
- 5、わたくしはは フランスごをおしえてもらいました。
- 6、かえるとちゅうでみせ よってこれがかいました。

20

7、にちようび なければうちいません。

8、ならったことは わすれました。

9、でんわ しろせておきました。

10、きょうはいつも はやくおきました。

四、しつものこたえをかきなさい。

1、あなたはどこでにっぽんごをならっていますか。

2、このへやにすがいくつありますか。

3、あなたはひだりのてになにをもっていますか。

4、あなたはかんじがよめますか。

5、あなたはいまなにをしているところですか。

五、

卷一第一部 十一課—十七課 しけんもんだい

一、よみかたをひらがなでかきなさい。

20

- 1、わたくしの家はえきから遠くはありません。 かなり近いです。
2、がっこうの左の方にある大きな木の下で休んでいるのは女の人のようです。
3、四百の二倍は千六百の半分とおなじです。

二、かんじをかきなさい。

15

- ごども () にっぽんご ()
おとこ () いちばん ()
おかね () みぎのて ()
ちいさなとり () ながくたっている ()

三、しつものぶんしょうをかきなさい。

18

- 1、このりんごは一つ五十円です。
2、大きいいびきのほうがずつとべんりです。
3、このへやでせいとが十人につぼんごをならっています。
4、わたくしはさかながすきでもきらいでもありません。
5、あにはいまかいしゃではたらいしているとおもいます。
6、一人はやせていますがもう一人はふとっています。

四、てきとうなことばとかずをいれなさい。

22

1、木の下でちいさいいぬが 6 あそんでいます。

2、こんどデパートへ ときノートを 3 とえんびつを

6 とえはがきを 10 かいましよう。

3、ちいさいラジオはポケットの中に のにべんりです。

4、がっこうを たくなかったんですが ので休ま

なければなりませんでした。

5、ともだちにかつて かったんですがとうきょううでてに入れることが

できなかったのできょうとのともだちにたのんできて

6、ははがかつて かばんをまだつかっています。

五、つぎのはなしをよんでしつもんにごたえなさい。

25

大木さんはまいあさおきるとすぐかおをあらってごはんをたべます。じかんがあればあさはんのあとでしんぶんをよむときもあります。がたいでいいそいでようぶくをきかえてかいしゃへ出かけます。バスはいつも こんでいますからえきまですこし遅いけれどもバスにのらずにあるいていきます。

1、大木さんはどこにつとめていますか。

2、まいあさごはんをたべずに出かけますか。

3、まいあさしんぶんをよみますか。

4、えきまで遅いからバスでいきますか。

5、なぜですか。

卷一第一部 三十一課—三十八課 しけんもんだい

一、——のところによみかたをひらがなでかきなさい。

20

- 1、私の友だちは重い病氣になって動くことも歩くこともできません。
- 2、よくはれた海の上を—その汽船が走っています。
- 3、私は電車で学校へ行きますが、買いものに行く時には茶色の自動車を使います。

二、——のところをかんにでかきなさい。

- 1、このかんじはもうならいましたが、よむことができますん。
- 2、これはたいていやおやでうっていますますが、ときどきにくをうるみせでも買えます。
- 3、そらにはしろいくもがあつてつよいかぜがふいています。
- 4、むごうのしまのたかい山にはゆきがつもっています。
- 5、私は来年はたちになりますからちかくのようひんでんではたらくつもりです。

三、一つのぶんしょうにしないさい。

24

- 1、きょうはいい天気です。
友だちをさそつてハイキングに行きました。
さむいでした。
- 2、のどがいたいでした。
一日中家に居ました。

3、大川さんに聞きました。
山下さんはテニスがたいへんじょうずです。

4、あたまがいたいでした。
かいしゃを休みたいでした。
しごとがいそがしいでした。
休めませんでした。

5、きのうくつを買いました。
そのくつはたかくはありませんでした。
そのくつはやすくはありませんでした。

6、私はむかえに行くはずでした。
つごうがわるいでした。
行かれませんでした。

四、 の所をかえてはんたいのいみのぶんしょうになおしなさい。

1、私はテープを使って日本語を勉強しました。

2、日本へ来なければよかったですとおもいました。

3、私は友だちに本をかしました。

4、日本人の友だちにあて名を書いてあげました。

5、じょうずに話せたのでほめられました。

五、作文を書いてください。

「私のへや」

卷一第一部 二十五課—三十課 しけんもんだい

一、のところへてきとうなことを入れなさい。

15

1、あのドアはさつき——あいて——が少し前に私が——。

2、フランス——友だち——もらったてがみのへんじをかかなければ——。

3、がっこう——そつぎょう——とすぐ、かいしゃ——つとめました。

4、かいものの中——大木——あつて、来週のげつようび——いっしょ

——友だち——たずねること——しました。

二、一つのぶんしょうにかきなさい。

12

1、字引きはどこにありますか。

その字引きは大木さんがおくってくれました。

本をかいたかったです。

2、お金がありませんでした。

かえませんでした。

3、六の二倍は十四ではありません。

六の二倍は十六ではありません。

おなかがすきました。

4、おかあさんがかえって来ません。

食へずに待ちましょう。

三、つぎのしつもんにかたえなさい。

18

1、船がなければ日本へ来ることができませんか。

2、あさねぼうというのはどんな人ですか。

3、かわでどんなものをこしらえますか。

4、かばんは何につかいますか。

5、切手はどうとうのどこにはりますか。

6、あなたの知っている日本語のかずは多いですか。

四、かんじでかきなさい。

とおい () もつ () よる () つかう ()
おと () かく () くらい () てがみ ()
どうようび () べんきょう () がっこう ()
ごぜん () さんかく ()

20

五、ひらがなでかきなさい。

船 () 切手 () 毎朝 ()
歩く () 明晩 () 八千六百七十円 ()

15

六、つぎのぶんしょうをよんでしつもんにごたえなさい。

先週のある日しんじゅくの東京どうとうという本やでかって来たこの本は私にはむずかしいもやさしくもなく、ちょうどてきとうです。だいたいひらがなでかいてありますが、ならったかん字もかなりあり、また少しむずかしいかん字にはひらがながつけてあるので字引きをつかわずによむことができます。子供の話を八つほどかいた本で、その中で私の一番好きなのはかわいがってくれたおじいさんに金や銀などのある所をおしえたいぬの話です。そのおじいさんがさむいふゆの半ばにさくらの木にたくさん花をさかせたという話はいへんおもしろかったです。んぶよんだらよこはまにすんでいる友だちにおくってあげるつもりです。

20

1、かって来た本は私にむずかしすぎましたか。

2、その本はひらがなばかりでかいてありますか。

3、字引きをつかわなければよめませんか。

4、私の一番おもしろかったところはどこですか。

5、この本をよんだらどうするつもりですか。

卷一第一部 三十九課—四十五課 しけんもんだい

一、読み方をひらがなで書きなさい。

20

- 品物 () 黒い鳥 () 訳す ()
小包 () 古い村 () 思う ()
赤電話 () 言い方 () 住む ()
円が上がる () 切る () 待つ ()

二、かん字で書きなさい。

20

- しんぶん () なんぼく () おくる ()
かいわ () ゆうめい () わるい ()
ことば () かきとり () つぎ ()
てんき () こたえる () うまれたところ ()

三、つぎのぶんしょうをおわりまでつづけなさい。

- 1、私はまだ京都へ行ったことがないので、
- 2、うちから学校まで歩いて二十分ぐらいかかりますが、車なら
- 3、行くはずだったんですが、
- 4、今度銀座へ行ったら
- 5、山田さんがあしたの夕方ごはんを食べにくるよう言ったので、
- 6、もしかすると友だちがたずねてくるかもしれませんから、
- 7、買おうと思いましたが、
- 8、買い物の中で雨にふられたので

四、どれが一番いいですか。

1、あの人はピアノがたいへんじょうずなので多くの人に知られています。
知っています。
知らせています。

2、田村さんは先月からこの食りよう品店にやとわれてやとわって
やとわって
やとわせて
午前十時から午後七時

まで働いています。

3、私はきのう渋谷えきで一時間近く山口さんにまたせました。
まぢました。
またせられました。

4、生とに本を讀んだら
讀んであげたら
讀ませたら
たいへんよく読めたのでほめてやりました。

5、さく晩はおきやくに來た
來られた
來させた
のでとっとも勉強できませんでした。

6、かわいがっていた犬に死んだ
死なせた
死なれた
のでがっかりしました。

7、牛山さんはよごれたくつをおくさんに
みがいてもらいました。
みがきました。
みがいてくれました。

五、一つえらんで作文を書きなさい。

「日本へ来てこまったこと」

「日本で私のしたこと」

「東京の電車の中で」

卷一第一部 四十六課—五十課 しけんもんだい

一、いみをかえないで) ()の中のかたちになおしなさい。

20

1、あす十時に来てくださいたいってください。

(間接話法)
indirect narration

2、休みですから私も行きたいですが、用事があるので行くことができません。

(普通体の過去)
plain past

3、しんぶんが読みたかったのです。

(うきけし)

4、日本語の字を書きます。

(「できる」のかたぎを二つ)
two potential forms

5、どうぞ食べてください。

(ていねい)

6、山田さんにしばらくあいませんが、よろしくいってください。

(ていねい)

7、先生は中村さんをよびました。

(うけみ)

8、きのうはたくさんお客が来たから勉強できませんでした。

(うけみ)

9、私は友だちを一時間近く待ちました。

(しえき)
causative

10、女中は買い物に行ったりそうじをしたりします。

(しえきのうけみ)

二、次のことはでふんしょうをこしらえなさい。

10

1、_____ してくれる。

2、とうとう

3、_____ ておく

4、もしかすると

5、しかたがありません。

三、_____ のところにてきとうなことはをいれなさい。

10

1、友だちと _____ ながら話しました。

2、きょうは用事がありますが、あしたなら _____ です。

3、どっち——しよう——と 思いました——大きいのを 買う——に しまし
た。

4、日本へ来た——ですから 日本語が ちっとも わかりせん。

5、しんぶんに——あしたの 雨が ふる——そうです。

6、次の 月曜日 は つごうが——か どうか きて ください。

四、一つの ぶんしょう に して ください。

10

1、あんまり つづけて 勉強 ばかり するのは 体に 悪い です。

時々 さんぽ します。

時々 うんどう を します。

2、これは えいご の 本 です。

この 本 は 日本 で 買う こと が でき ませ ん です 。

友 だ ち に た の ん で 送 っ て も ら い ま し た 。

その 友 だ ち は べい こ く に 居 ます 。

3、歩いて 行こう か と 思 い ま し た 。

お そ い で し た 。

道 が 悪い で し た 。

バス で 行 き ま し た 。

4、山田 さん は 学 校 へ 出 か け ます 。

その 前 に お て つ だ い さん を よ ん で 話 し て い ま す 。

お て つ だ い さん の 名 前 は 「はる」と い い ます 。

五、かん字で書きなさい。

1、まいにち あたらしい ことば たくさん おぼえます。

2、くらだ さん は とうきょう のある ぎんこう に つとめて いて あおやま に すんで い ます。

3、ひろい と おり を でんしゃ や バス が は し っ て い ま す。

4、私の ちち とは はげんき で く に 居 ま す か ら 一 しゅう かん に 一 ど ず つ て が み を 出 し ま す。

5、たい て い す ぐ に へんじ を く れ ま す。

六、読み方をひらがなで書きなさい。

兄 () () 用事 () ()

弟 () () 主人 () () 牛肉 () ()

雲 () () 品物 () () 先月 () ()

州 () () 会話 () () 客間 () ()

空 () () 仕事 () () 御存知 () ()

働く () () 帰る () () 知り合い () ()

七、次のがみのへんじを書きなさい。

この間はおじゃましました。

その時あなたの学校の日本語の本を見て、私もほしいと思いました。赤い本をぜひ手に入れたのですが、どこで売っているのかわかりませんのでこまっています。売っている所を御存知でしたら、すみませんが一さつ買って送ってくださいませんか。その外勉強するのにべんりな本がありましたら、その本の名前をおしえてください。お金はゆうびんで送りたいと思いますが、いくらかお知らせください。御へんじを待っております。

六月三十日

ジョン スミス

カール シュワルツ様

標準日本語読本

卷一第二部 パートII テスト (L1) (L3)

一、(1) _____ のところをかん字でお書きなさい。

(a) えいご おし _____ を _____ える。 (b) _____ ことば _____ に _____ ます。

(c) たか _____ さが三千メートル _____ の山。 (d) しつもん _____ きた _____ える。

(e) _____ りょうて かみづつ _____ も _____ に _____ みを _____ っている人。

(f) _____ しゅじん _____ かい _____ ま _____ の _____ りを _____ つ。

(2) 次のかん字の読み方をお書きなさい。

(a) 近所。 (b) 受取。 (c) 急行。 (d) 返事。 (e) 場所。
(f) 一足。 (g) 返す。 (h) …… 足らず。 (i) いい品物を安く売る店。

二、「……ようになる」「……ようにする」を使ってぶんしょうをつづきなさい。

(3×5)

(1) 太りたくないから

(2) かん字をおぼえたければ

(3) このごろ日本ごの新聞が

(4) あかんぼうは一つになると

(5) やさいは体にいいのでできるだけ

(0.5×38)

三、どちらがてきとうですか。

(1) このりんごはちょっと見ると
おいしいそう
おいしいそう
ですが食べてみるとまずい
です。

(2) 道がわからない時にはじゅんぎに
たのみます。
たずねます。

(3) 父は長い間、病気でしたが
やっと
とうとう
なくなりました。

(4) かりた本はできるだけ早く
かえさ
かえら
なければなりません。

(5) 手紙を出す時には切手が
たいせつ
ひつよう
です。

(6) あぶないから、つりかわに
つかま
つかまえてください。

(7) はやく仕事を
はじま
はじめてください。

四、次のことばを使って、ぶんしょうをこしらえなさい。

(1) ……ばかりでなく

(2) ……たしては

(3) どんどん

(4 × 3)

(2 × 7)

五、こたえを書いてください。

(1) かわれやすいものをもって行ってもらう時、なんといいですか。

(2) 旅行りょこうをする時には、どんなしたくをしますか。

(3) どんな時におくりものをしますか。

(4) 日本ががじょうずになるのにはどうしたらいいですか。

六、次のぶんしょうをいみをかえないで、ほかのかたちになおさない。

(1) 手ぶくろとくつ下を買って来てもらいました。

買って来てもらったのは

(2) 青木さんは銀行にお金をあずけました。

銀行は

(3) 田中さんは木村さんに手紙を出すようにたのみました。

木村さんは

(4) 前川さんにごとばのいみをしらべてもらいました。

前川さんが

七、次のぶんしょうを一つにしなさい。

(1) 友だちの家がわかりませんでした。

むこうから来た人にききました。

すぐわかりました。

(2) 私が「ちょっとまっていてください」といいました。

山本さんは「ここでまっています」といいました。

(3) 今、十二時です。

すぐしたくをします。

一時の特急とくきゅうにのります。

夕方、あの方にあえると思います。

(2 × 6)

(3 × 4)

(4 × 4)

三、文しよをつづけなさい。

- 1、日本の着物のけってんは
- 2、字引はことばを習う人にとって
- 3、あの子はしかられてもしかられても
- 4、デパートには食料品売り場もあれば
- 5、虫にははえやかなどのように

四、イ、ロ、ハの中からえらんで同じ意味になるようにしなさい。

- 1、日本人の中には肉をちつとも食べない人もあります。
日本人の中には肉を□食べない人もあります。
イ、かなり ロ、少しも ハ、すこし
- 2、着る物と食べるものと住む所は私たちにどうしてもひとつようなものです。
着る物と食べるものと住む所は私たちにとって一日も□。

- イ、なくてもいいです ロ、なくならないものです
ハ、なくてはならないものです
- 3、はえはどんなところにもとまります。
はえは□とまります。

- イ、どこでもかまわず ロ、いつでもかまわず ハ、どうでもかまわず
はえは
- 4、赤ちゃんは一さいぐらいから自分で歩きます。
赤ちゃんは一さいぐらいから□
イ、歩けるようになります ロ、歩けるようになります
ハ、歩かなくなります

五、いいと思うものには○を書きなさい。

- 1、このガラスは

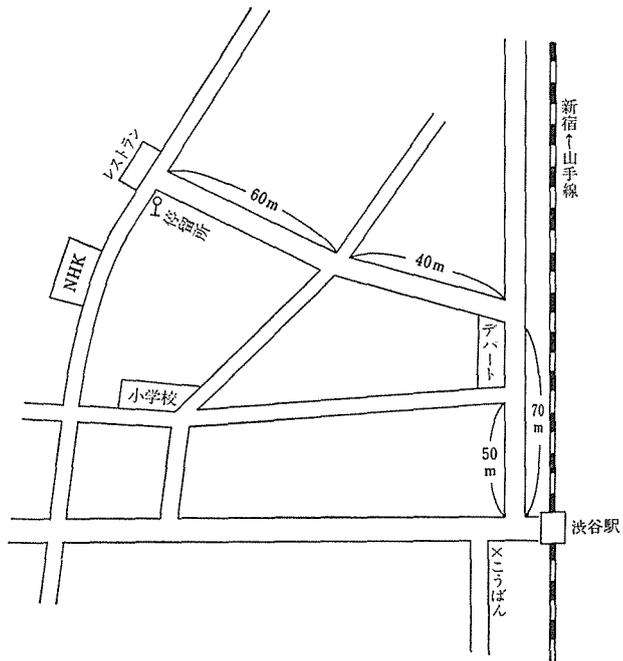
見ているところ
見るところ
見たところ

ダイヤモンドのようです。

$3 \times 5 = 15$

$3 \times 4 = 12$

$4 \times 5 = 20$



六、しぶやえきからへどう行ったらいいでしょう。

- 5、えきのあんない所に電話が
あつて
を
かけて
を
かか
つて
汽
車
の
時
間
を
た
し
か
め
ま
す。
- 4、はえはこわい
病
気
が
う
つ
し
ま
す。
病
気
を
う
つ
し
ま
す。
- 3、赤んぼうは
な
ん
で
も
か
ま
わ
ず
を
食
べ
ま
す。
な
ん
で
も
か
ま
わ
ず
で
な
ん
で
も
か
ま
わ
ず
に
- 2、お宅へ行く道は
な
か
な
か
め
ん
ど
う
が
あ
り
ま
す
ね。
あ
ま
り
め
ん
ど
う
で
す
ね。

第二部 しけん（七課—十課）

一、かん字で書きなさい。

こうえんをさんぼする。 じゅうしょとなまえを書く。

さくぶんのれんしゅう。 うみとりく。 せかい。

せいようふうのたてもの。 でんぼうをうつ。 あんしんする。

二、かん字のよみ方を書きなさい。

書留。 表の門。 場合。 島国。 金持ち。

読本を読む。 上流。 流れて来る。 返事を待つ。

三、次の言葉を使ってぶんしょうをつくりなさい。

1、……ついでに

2、あやまる ゆるす

3、かんがえる

4、それぞれ

5、しんばいする

四、次の——のところにきとうな言葉を入れなさい。

1、私——手紙を書いている——友だち——電話がかかってきました。

2、ほんとうに一キログラムあるか——はかり——かけてみてください。

3、この学校ではじゅぎょうの時、英語を使わない——になって——。

4、急行は大きい駅——ない——とまりません。

1.5×22=33

4×5=20

0.5×20=10

0.5×20=10

5、ひろってきた犬——ポチ——という名前——つけて大事——かっています。

6、私をよぶこえ——したので、出てみる——門のそば——友だちが立っている——
——見えました。

7、駅^駅——近くの店で、先週買ったセーター——同じかたち——ちがった色のを
買いました。

8、かわせを入れなければなりません——、まだ、ふう——しないでください。

五、てきとうな言葉をえらんでぶんしょうの中に入れなさい。

なんなら、——これからは、——まず、——それで、——その上、

そのうち、——なるほど、——そのころ

1、かるいざわは、なつ、すずしいです。——山がきれいですから、大ぜいの

人があそびに行きます。

2、日本には大きい市がたくさんあります。——一番大きいのはしゅふの東

京です。

3、とてもいそがしそうですね。——お手つだいしましょうか。

4、私は一九四五年に生まれました。——東京には食べ物が少ししかありま

せんでした。——大ぜいの人々がいなかへ行ってくらしたそうです。

5、そんなに度々わすれ物をしては困りますね。——気をつけてください。

六、自分の国のことを書きなさい。

いち、ひろさ(日本とくらべて)、人口、国みんはきんべんかどうか、しゅふのよ
うすなど。

15

四、 _____ のところにてきとうな言葉か文しょうを書きなさい。

- 1、品物には店によって _____ のちがいがあります。
- 2、せっかく友だちをたずねたのに _____
- 3、ねだんが高いといっても _____
- 4、荷物が多かったので何度にも分けて _____
- 5、ねむる時間が足りない _____
- 6、先生にさえわからないのに _____

五、Aの中からてきとうな言葉をえらんでBの _____ に入れなさい。

- A
- にしては うちに きっと についで
- とにかく さっそく たいてい このごろ
- B
- 1、その友だちはふじ山 _____ 話してくれました。
 - 2、できるかどうかわかりませんが _____ やってみましょう。
 - 3、東京では _____ やさいのねだんが下がりました。
 - 4、いろいろの話をしている _____ 夜になってしまいました。
 - 5、新しいくつを買ったので _____ それをはいて出かけました。

六、次のような時、なんと言いますか。

- 1、安くしてもらいたい時、
- 2、長い間あわなかった人にあつた時、
- 3、先生をまねきたい時、

3 × 7

2 × 5

3 × 6

4、えいがにさそわれたけれども、つごうが悪くて行けない時、

5、次のものをすすめる時、

○さおとん、

○いす、

○食べ物、

七、() の中にてきとうな文しよを書きなさい。

1、「もしもし、花子さんはいらっしゃいますか。」

〔花子の毎〕

〕

2、みなさんお変わりもございませんか。

()

)

3、どうもごちそうさまでした。

()

)

4、店の人「いらっしゃいませ。何をさしあげましょうか」

〔お客〕

〕

5、私はあしたひっこすんですが、手つだってくださいませんか。

()

)

6、主人が二、三日病気で休んでおります。

()

)

パートII 十五—十七課

一、——のところをかん字で書きなさい。

(a) ゆうじんをごはんにまねく。

(b) えきに電車がつく。

(c) ゆうめいなよこはまのみなとをけんぶつする。

(d) 川にはしがかかっている。

(e) あたらしいとけいを買う。

(f) ラジオのじほうが聞える。

(g) ねつが高くなる。

(h) むりをする。

二、——の読み方を書きなさい。

(a) 急いでください。

(b) 土地

(c) 神社

(d) 一時十分前。

(e) 十分いただきました。

(f) 君は利口だね。

(g) 散らばる。

(h) 京都の料理屋で食事をする。

三、次の文しょうをおわりまで書きなさい。

- 1、きょうはなんだかい事が
- 2、コーヒーとかお茶のような
- 3、どんなにいい字引きを持っても
- 4、食べ物はどうちかというと
- 5、いいくすりをのんだのだから

$$4 \times 8 = 32$$

$$0.5 \times 20 = 10$$

$$0.5 = 20 = 10$$

6、かぜを引いたので外へ出ずにおりましたが

7、今すぐ家を出るとすると

8、二、三日前から

四、 の ところを て き とうな か た ち に し な さ い。

(れ い)この店 は 安 い。↓安 そう だ。(|| ら し い の 意 味)

1、交通の便が いい。↓

2、なん だ か い い 事 が あ る。↓

3、手紙が お く れ て つ く。↓

4、大した ち が い は な い。↓

5、今、出 か け れ ば 間 に 合 う。↓

6、ね だ ん は 少 し ま か る。↓

7、この字は 正 しい。↓

8、あ の 方 は 元 気 だ。↓

五、Aの中から て き とうな 言 葉 を え ら ん で の中 に 入 れ な さ い。

A	○そのうちだ	○それでは	○その時
○それで	○ところが	○それから	

1、空が く も つ て き ま し た。 雨 が ふ り 出 し ま し た。

2、「私の家は 違 い ん で す よ。」 不 便 で し ょう。」

3、さ く 晚 お そ く ね ま し た。 け さ は 朝 ね ほ う し ま し た。

4、急 いで 出 か け ま し た。 間 に 合 い ま せ ん で し た。

5、お ふ ろ に は い り ま し た。 ね ま し た。

$$2 \times 5 = 10$$

$$1 \times 8 = 8$$

六、正しいものに○をつけなさい。

1、そのことについて三人でよく話しかける方がいいでしょう。
話し合う
話しかける
話し出す

2、あの人は、
当てない
当たらない
当てにならない
人だからだれも信じない。
信じる。
信じた。

3、さっきじほうに合った。
合った
合わせた
合われた

4、甲「ほくのとけいは、
かっさり
きっぱり
はっさり
一時だよ。」

乙「あんな
あんな
そんな
そんな
ことがあるもんか。」

5、くすりをのんだのできのうより、
いくらかでも
いくらか
いくらか
よくなりました。

6、あの方はいそがしいらしくて、
いつも行って
いつでも行って
いつ行っても
るすです。

7、
いつもでも
いつもと
いつもと
よいけしきです。

8、
赤く
赤い
赤くに
ぬってある社が水に
うつつて
うつつして
うつつて
大そう
きれい
きれく
きれいに
見える。

10、いしやをむかえに弟を
やりました。
行きました。
よこしました。

第二部 十八課—二十課

一、——のどころの読み方をひらがなで書きなさい。

一着 上着 流行 上等 都合

二、——のどころをかん字で書きなさい。

ようぶくのぎじ べんり ちゅうもん ゆうはん

三、次の言葉を使って文しようをつくりなさい。

1、……ということを書きました。

2、……と想っているうちに

3、かえって

4、思い出す

5、まちがいなく

四、次の文しようの中に「(な)ので」「または」「(な)のに」をいれなさい。

1、これは本当です。だれも信じません。

これは本当——だれも信じません。

2、私にははです。いもうとにやるつもりです。

私にははで——いもうとにやるつもりです。

3、とくべつにちゅうもんしました。私には大きすぎます。

とくべつにちゅうもん——私には大きすぎます。

2 × 5

3 × 5

0.5 × 10

0.5 × 10

4、食よくがあります。何でもおいしいです。

食よくが _____ 何でもおいしいです。

5、ぜんかいいしました。まだ会社を休んでいます。

ぜんかい _____ まだ会社を休んでいます。

五、a・b・c・d・eの中からきとうな文しよをえらんで、1、2、3、

4、5につづけなさい。

1、そんな御心配は

2、おくさんによろしく。

3、これはおもしろくて役に立つ本ですから

4、ちゅうもんした着物が早く出来上がると

5、無理をすると

a、いいですね。

b、すぐ病気になるります。

c、ありがとうございます。申しつたえます。

d、なさらないようにおねがいます。

e、十分おすすめできます。

六、文しよをおわりまで書きなさい。

1、退院たいえんというのは

2、ずつうずつうというのは

3、先約せんやくというのは

4、見物けんぶつというのは

5、まき尺まきしゃくというのは

6、日本語がお分かりにならなければ、さぞ

7、家へ帰ってしばらくすると

8、にわにめんしているので

9、駅に近ければ近いほど

10、つかれた時、コーヒーをのむと

七、次の文しようを読んで正しくないものに×をつけなさい。

15

むすめのおいて行ったとき、ゆうのかんを読んでいるところへおばのむすこの太郎から電話がありました。太郎は、おばの病気について、いろいろ話しましたが、おばはふだんじょうぶなただから心配はあるまいと言っていました。このおばはいつも、あまりじょうずでもない料理をつくってみんなに食べさせてよろこんでいる人です。

1、電話をかけたのはこの人のおいです。

2、おばさんは、ふだん病気がちの人です。

3、おばさんは料理のじょうずな人です。

4、おばさんの病気は心配ないでしょう。

5、この人が新聞を読んでいるへやにむすめもいます。

6、新聞を読んでいる時、電話がありました。

7、電話がかかってきたのはおひるごろです。

8、おばさんは料理を食べさせてもらってよろこんでいます。

9、おばさんは料理をつくって人に食べてもらうのが好きです。

八、病気の人をみまいに行った時には、どんなことに気をつけなければなりませんか。

10

パートII 二十一課—二十三課

一、——のところの読みかたをひらがなで書きなさい。

社長。 重油が足りない。 洋風の家。 様子が変わる人。

虫の食った木の葉。 石炭。 生のやさしい。 不注意。

二、——のところをかん字で書きなさい。

さかなをりょうりするほうほう。 さいばんかん。 かじがおこる。
ところあたりがある。 ちからのつよい人。

$$0.5 \times 12 = 6$$

三、正しいものに○をつけなさい。

1、仕事をさがしていますが、まだいい仕事みつかりませんが、みつけません。

$$1.5 \times 10 = 15$$

2、この石は重いですから、子供には動くことができません、動かすことができません。

3、子供は、七つぐらいになると、しぜんにはがぬけます、ぬけます。

4、地しんでたて物がこわしました、こわれました。

5、一日おきにごみをもえます、もえます。

6、ガスでふろをわきます、わかします。

7、つかまえたどろぼうがにげてしまいました、にがしてしまいました。

8、「よくめし上がれるようになりましたか。」「ありがとうございます。よほど
すすむようになりました。」

六、次のなかから二つえらんでこうごくの文しよを書きなさい。

- 1、お手つだいをやといたい時。
- 2、へや(家)をさがしたい時。
- 3、自動車を売りたい時。
- 4、英語(フランス語、ドイツ語、中国語……)を教えたい時。
- 5、犬(ねこ)がいなくなった時。

$5 \times 2 = 10$

七、例のようにむすびなさい。

例①、勉強の途中で

- | | | |
|------------|----------|----------------|
| 2、ぶっかが | a、くわしい話を | A、自てん車 |
| 3、気に入った | b、ちよっと | 例②、ねむってしまいました。 |
| 4、せつびが | 例③、うとうと | C、一休みしました。 |
| 5、友だちから | d、安くて | D、悪くなりました。 |
| 6、大きな荷物を | e、洋服を | E、病院。 |
| 7、くすりをのんだら | f、かえって | F、聞きました。 |
| 8、つかれたので | g、いい | G、住みやすい所。 |
| | h、つけた | H、買いました。 |

$2 \times 7 = 14$

八、次の言葉を使って文しよを作きなさい。

- 1、ちゃんと
- 2、りそう的

$3 \times 2 = 6$

パートⅡ 二十四課—二十六課

一、——の読み方をひらがなで書きなさい。

- | | | | | | | | | | |
|-----|----|-----|-------|-----|--------|-----|-----|-----|----|
| (a) | 散歩 | (b) | 爽に | (c) | 熱心に教える | (d) | 区役所 | | |
| (e) | 神様 | (f) | 台所で働く | (g) | 注文 | (h) | 青年 | (i) | 停電 |

二、——のどこかを意味をかえないで、ほかの日本語で言いなさい。

- 1、パンは一人に一切れずつでいいでしょう。
- 2、やさいをゆでる時しおを入れるのをわすれないでください。
- 3、花見の人で歩けないぐらいです。
- 4、いくら名人でもできないでしょう。
- 5、もう三、四日たつと返事が来るでしょう。
- 6、むだになるともったいないです。
- 7、何といういいお天気でしょう。
- 8、お名前はしじゅううけたまわっております。
- 9、日がくれかかったので家へ帰りました。
- 10、あなたが先生なら安心して教われます。
- 11、あの人にまさる人はありません。
- 12、さとうを入れ物にあげてください。

3 × 12 = 36

0.5 × 20 = 10

三、Aの中からきとうな言葉をえらんで 中に入れなさい。

A
○ふらふら ○どっと ○ろくろへ
○ひらひら ○ぼつぼつ ○やっと

1、銀座○ 歩きました。

2、さくらの花が 散っています。

3、いそがしくて 新聞も読めません。

4、待っていた手紙が とどきました。

5、電車がホームに着くと人が一度に 出てきました。

四、はんたいの意味になるように書きなさい。

1、電灯がきえる。

2、電灯をつける。

3、かきをあける。

4、かきがあく。

5、ぬれたおぼん。

6、なべを火にかける。

7、たなからかごをおろす。

8、火をつよくする。

9、目をつぶる。

10、にげて行く。

11、くろうとはじょうずです。

1 × 5 = 5

1 × 15 = 15

12、テーブルをかたずける。

13、安川さんとわかれて散歩に行く。

14、生の魚はくさりやすい。

五、「を」「が」「に」のどれか一つを入れなさい。

1、気 する。

6、におい する。

2、無理 する。

7、長居 する。

3、へんな味 する。

8、えいが見ること する。

4、むだ する。

9、心配らしい様子 する。

5、さむ気 する。

10、ずつう する。

六、下の二つの言葉からてきとうな方をえらんで に入れなさい。

1、けさ 前にドアをしめたはずです。(出かけた・出かける)

1×10=10

2、ただしやしんを ならむずかしくは(とれば・とるだけ)
ありません。

3、れいぞうこに牛にゆうが少し 。（のこります・のこっています。）

4、それ そうでしょうとも。(は・が)

5、私はとしょかんへ と思っています。(行く・行こう)

6、しぶやが地下鉄で行く 近道です。(のに・のが)

7、あのお手つだいさんは台所の仕事 なれて(を・に)

いません。

1×10=10

- 8、おいもが _____ かどうかみてください。(ゆでた・ゆだった)
- 9、りんごはいつもかわを _____ で食べます。(むいてない・むかない)
- 10、暗くなるまで仕事 _____ つけました。(に・を)

七、助詞 (PARTICLE) を入れなさい。

- 1、むこう () 来る人。
- 2、むこう () 通る電車。
- 3、むこう () 待っていてください。
- 4、むこう () 店がならんでいます。
- 5、むこう () 行きましょう。

八、次の言葉を使って文ししょうを作りなさい。

- 1、しぜんに
- 2、それとも
- 3、気がつく

$$3 \times 3 = 9$$

$$1 \times 5 = 5$$

パート II

L 27
L 28

一、 ——— のところの読み方をひらがなで書きなさい。

用心をする。 万事 人工 名所 遠足に行く。

地味 英国 地下鉄 都内に住む。

二、 ——— のところにてきとうな言葉を入れなさい。

1、自分の子供 ——— じまん ——— する。

2、川 ——— そって行く ——— 左がわ ——— 大きなたてもの ——— 。

3、電話 ——— 来られる ——— 聞いてください。

4、わすれない ——— 書いておく。

5、あしたもいとお天気 ——— いいですね。

6、いそがしいからそんな所へ行きは ——— 。

7、あの人はあたまがいい ——— いいですが、ちょっとなまげものですね。

8、なんと ——— きれいな花 ——— 。

9、けさいつもより早く学校へ来る ——— もう田中さんが来 ——— 。

三、次の場合になんと言いますか。

1、かしてあげた本を友だちがなかなか返してくれない時。

2、注文したものがなかなかとどかない時。

3 × 4 = 12

1 × 16 = 16

1 × 19 = 19

3、パーティのために場所をよやくしたい時。

4、やくそくした事ができなくなった時。

四、次の言葉をつかってぶんしょうをつくりなさい。

1、……と見えて

2、まるで

3、めったに

4、万一

5、かならず

五、「まで」または「までに」を入れなさい。

1、夕飯——着くようにしなければみんながめいわくしますよ。

2、三時——ここにあつまってください。

3、五時——待ちましたがとうとう来ませんでした。

4、おひる——勉強しました。

5、おひる——そうじをしておいてください。

六、——のところをはかの言葉で言いなさい。

1、これはあずかっている物だから、かしてあげる訳にはいけません。

2、水曜と日曜をのぞいてじむ所で働いています。

3、かぜを引いた時には早く休むにこしたことはありません。

4、なんとも言えない美しいけしきです。

$$2 \times 6 = 12$$

$$2 \times 5 = 10$$

$$3 \times 5 = 15$$

5、速さではひこうきにおよぶものはありません。

6、急用ができてりょ行を見合わせました。

7、1、次の文章を会話にしなさい。

山田さんは木村さんに次の日曜日にかまくらへさそわれましたが、その日はもう先やくがあるのでその次の日曜日に行くことになりました。午前十時にしぶや駅の前の「犬」のところで会って、おひる御飯は、かまくらのてきとうな店で食べるはずです。その日はくもっても行くはずですが、もし雨なら電話でそうだんしてきめることにしました。

8 × 2 = 16

2、次の会話を会話でない文章(叙述文)にしなさい。

母「まりちゃん、新聞が来ているかどうか見て来て。」

まり子「はい。(少したつて)おかあさん、新聞まだよ。どうしたのかしら。」

母「あゝそうそう、きょうは新聞のお休みの日でした。」

一、――のところをひらがなで書きなさい。

○教会。 ○神様を信じる。 ○病人の世話をする。

○中味。 ○竹でできた入れ物。 ○表通りの店。

○銀の時計。 ○無事。

二、次のかん字を使って、例のように言葉を作りなさい。

例 勉^ツ勉強。 船^{フネ}汽船。

- | | |
|-----|------|
| 1、学 | 6、毎 |
| 2、電 | 7、先 |
| 3、前 | 8、物 |
| 4、間 | 9、晩 |
| 5、所 | 10、気 |

三、次の言葉をせつめいしなさい。

- 1、梅雨^{つゆ}というのは
- 2、ゆうびん屋^{ゆうびんや}というのは
- 3、としょかん^{としょかん}というのは
- 4、体温計^{おんぎ}というのは
- 5、わすれっぼい^{わすれっぼい}というのは
- 6、地下鉄^{ちかてつ}というのは

3 × 6

1 × 10

0.5 × 20

四、次の人はどんな人ですか。二つえらんで例をあげてせつめいしなさい。

- 1、せっかちな人。
- 2、のんきな人。
- 3、意地の悪い人。
- 4、用心ぶかい人。
- 5、きんべんな人。
- 6、あいそうのいい人。
- 7、よくばりな人。

3 × 2

五、次の文しようにを終りまで書きなさい。

- 1、お母さんが「マッチであそんではいけません」と言うのも聞かずに
 - 2、日本語を習ったことは習いましたが
 - 3、ちょっとあたまがいたかっただけで
 - 4、たばこは体に悪いと知っていたいながら
 - 5、あの人はお金がないくせに
 - 6、あの人はお金がないどころか
 - 7、冬ふゆなんだから
- あたりまえだ。

3 × 7

六、次の言葉を使って文しように作りなさい。

- 1、訳にはいかない。
- 2、訳はない。

3 × 2

七、上と下をむすびなさい。(六つだけ)

- | | |
|-------------|---------|
| 1、はらを立てて | 生まれ変わる |
| 2、うっかりして | 売り切れた |
| 3、にこにこして | にらみつける |
| 4、そろそろ | ごやかいになる |
| 5、くたびれているので | かけ出す |
| 6、一つのこらず | 話しかける |
| 7、夢中で | 日がくれる |
| | きげんが悪い |
| | しかたがない |

八、下にてきとうな動詞(動詞)を書きなさい。

- 1、くるくる
- 2、ひらひら
- 3、ザーザー
- 4、ぶつぶつ
- 5、どんどん
- 6、だんだん

九、

- 1、どんな場合に言い訳をしますか。
- 2、その場合なんと言いますか。

2.5×2

2×6

2×6

日本語教育指導参考書 6
日本語教育の評価法

昭和54年 5月30日 初版発行 定価 700円
昭和62年 6月30日 3刷発行

著作権
所 有 国立国語研究所
〒115
東京都北区西が丘3-9-14
電話 (900) 3111

発行 大蔵省印刷局
〒105
東京都港区虎ノ門2-2-4
電話 (03) 587-4283~9
(業務部図書課ダイヤルイン)

落丁、乱丁本はおとりかえます。

ISBN4-17-310906-7

日本語教育指導参考書 1～13

1～3 文化庁 編
4～13 国立国語研究所

- 1 音 声 と 音 声 教 育
定価 620円 千 250
- 2 待 遇 表 現
定価 600円 千 250
- 3 日 本 語 教 授 法 の 諸 問 題
定価 700円 千 250
- 4 日 本 語 の 文 法 (上)
定価 450円 千 250
- 5 日 本 語 の 文 法 (下)
定価 550円 千 250
- 7 中 ・ 上 級 の 教 授 法
定価 500円 千 250
- 8 日 本 語 の 指 示 詞
定価 500円 千 250
- 9 日 本 語 教 育 基 本 語 彙 七 種
——比較対照表——
定価 1,000円 千 250
- 10 日 本 語 教 育 文 献 索 引
定価 1,400円 千 300
- 11 談 話 の 研 究 と 教 育 1
定価 550円 千 200
- 12 語 彙 の 研 究 と 教 育 (上)
定価 600円 千 250
- 13 語 彙 の 研 究 と 教 育 (下)
定価 700円 千 250