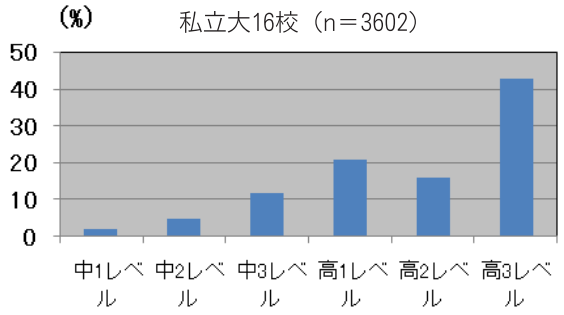
# 大学生の「書く力」の実態調査
## －日本語力テストの実施を通して－

山　本　裕　子

## 1　はじめに

ゆとり教育や少子化の影響から、大学生の全般的な学力低下が言われている。その中でも特に学力の根幹を支える母語の運用能力が低下していることが指摘されており、小野他（2005）によると、中学生レベルの国語力の学生は国立大で６％、４年制私立大で20％、短大では35％にのぼるという（**グラフ１**参照）。こうした現状から、基礎的な日本語運用能力をつけることは大学においても重要な教育課題となっている。

日本語運用能力に欠ける、「書けない」「読めない」学生の存在は直感的には合意があるが、具体的にどのように日本語運用能力が欠けているのか、詳しい分析はされていない。しかし問題点が明確でなければ、手当てもできない。そこで本稿では特に「書く力」に注目し、「書けない」内容を明らかにするために、人文学部日本語日本文化学科において行った予備的な調査の報告を行い、今後の手立てを考える。




**グラフ１　大学生の日本語力調査結果**[1)]
**（４年制私立大）**

## 2　日本語力の測定

### 2.1　「日本語力テスト」とは

調査の報告に先立ち、本節では、今回の調査で日本語力測定のために用いた「日本語力テスト」について説明をする。

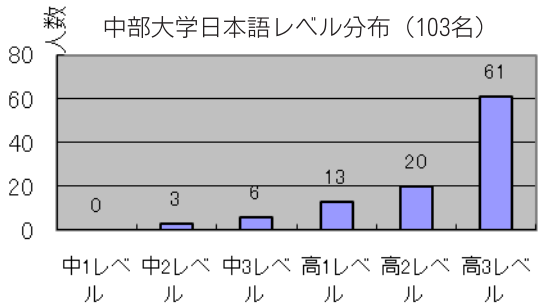
「日本語力テスト」とは、メディア教育開発センターが開発したテストで、昭和61～63年度に全国の約20万人の中・高生を対象に、日本語力を構成する語彙、助詞、漢字、文型、指示語、前提、含意の７項目についてその習得状況を調査し、標準化された発達基準に従って作成されたものである。また小野他（1989）で指摘されているように語彙力が全般的な言語能力を反映するということから、語彙力を測定することで日本語力を測定しようというものである。レベル判定は800点満点で以下の通りとなっている。

高３レベル（595点以上）
高２レベル（569～594点）
高１レベル（532～568点）
中３レベル（489～531点）
中２レベル（454点以下）

また、本テストはプレイスメントテストとして開発されたものであり、一定の水準に達しなかった者については、補習用の教材、到達度を測定するテストも整備されている。このようにテスト実施後のフォローが可能であることも、本テストの特色である。

### 2.2　日本語日本文化学科における日本語力の測定

日本語日本文化学科（HJ科）では、本年度４月基礎ゼミの時間を利用して、新入生83名を対象に前節で述べた「日本語力テスト」を実施した。はじめに述べたように、授業や課題を通じて、学生の日本語運用能力が低下していることは実感されているが、その能力がどの程度であるのかを客観的に測定し、実態を把握したい、ということがテストの主たる実施目的である。また学年による日本語力の差の有無を見るため、３年生に対しても20名のみであるが、試験を実施した。次にテストの結果を示す。




**グラフ２　ＨＪ科日本語力テスト結果**

テストの結果、大学生として十分な学力レベルである「高３レベル」の学生が61名（57％）と過半数を占

めており、**グラフ１**と比較しても、一定の水準は確保できていることがわかった。しかしながら補習が必要とされるレベルである「高１レベル」以下の学生が19名[2)]存在することも明らかになった。これらの学生に対しては、別途、補習としてドリル教材を課し、到達度テストを行った[3)]。

## 3　小論文の分析による「日本語力」の問題点

次に、日本語運用能力の実態を把握するために、高１レベル以下の19名（以下Ａグループとする）と高３レベルの10名（以下Ｂグループとする）、計29名を被験者とし、小論文を書かせた。本節では、Ａ、Ｂ２グループの小論文の分析結果について述べる。

今回の調査では、被験者には「携帯電話の長所と短所について」というテーマで800字の小論文を課した。先行研究によると、比較をして自分の考えを展開するという課題には、比較し理由付けしながら結論を導くという論理的な展開が必要であり、また比較することによって内容語を導きやすいという（Reid 1996、生田2006）。よって今回の調査も比較を含むものとした。また生田（2006）では文字数の制限はないが、今回は文字数の制限を設け、限られた範囲内での論理的構成力を求めることとした。

第二言語習得研究では第二言語において、日常生活には支障がなく流暢に話すことができても、教科学習においては支障が見られることから、言語能力を生活言能力（BICS: Basic interpersonal communicative skills）と認知言語能力（CALP: Cognitive academic language proficiency）に区別して評価することが必要であるとされている。またCALPの発達には第二言語に接した年齢、期間等、様々な要因が関与することが実証的に研究されている。今回は被験者の母語について調査しており、BICSは十分に身に付いているものと考えられる。よって、CALPの発達を検討することになる。

### 3.1　分析項目

分析を行うに当たり、生田（2006）、田中・長坂（2006）等を参考に分析項目を設定した。先行研究はいずれも第二言語における作文の評価に関するものだが、BICSではなくCALPを測定しようとしている点で本調査の目的に一致している。ただし、今回は内容にまで踏み込んで調査は行えず、数量的に捉えられるものに注目して分析を行った。分析項目を（1）に挙げる。

（1）分析項目

１．産出量

①文字数　②漢字使用率　③語彙量（延べ語数・異なり語数[4)]

２．構成

①段落数　②一文当たりの字数

３．正確さ

①漢字誤用　ａ．誤漢字　ｂ．漢字未使用

ｃ．その他（過剰使用・送り仮名ミス）

②文法的誤用　活用のミス

例：見れることができます。

③語彙的誤用

文脈に合わない、不適切な語彙の使用

例：この問題は将来日本に響くと思うのである。

④その他　表記ミス

（カタカナ語・ひらがなの脱落）

例：「モータ」「いい思う。」

４．適切さ（文体）　話しことばの使用の有無

### 3.2　結果

#### 3.2.1　全体的傾向

全体的に、高得点であるほど、語彙が豊富で漢字の使用が多く、低得点であるほど話し言葉が多く混在し、改まりが不十分であるという傾向が見られる。

得点との相関が見られるものを以下に挙げる。まず、高得点者の方が量の多いものとして、漢字の使用率、延べ語数、異なり語数がある。これらは量が多いほうが内容的に充実していると一般的には考えられるものであり、直観的にも合致している。

また低得点者の方が量の多いものとして、話しことばの使用数がある。これは量が多いということは「書き言葉」的ではない、ということになり、点数との関係としてはやはり妥当であると考えられる。

その他の項目については得点とに有意な相関は見られなかった。すべての項目についての結果を次の**表１**にまとめて示す。

**表１　得点との相関（全体）**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 項目 | 文字数 | 漢字率 | 延べ語彙数 | 異なり語数 | 段落数 |
| | 0.329 | 0.507** | 0.378* | 0.681** | 0.166 |
| 項目 | 一文文字 | 漢字誤用 | 未使用 | その他 | 文法誤用 |
| | -0.202 | -0.213 | -0.355 | -0.347 | -0.012 |
| 項目 | 語彙誤用 | その他 | 話ことば | | |
| | 0.246 | 0.106 | -0.492** | | |

**1%水準で有意　　*5%水準で有意

### 3.2.2　グループ間で有意な差が見られるもの

次にグループ間で有意な差の見られたものについて述べる。漢字使用率、語彙数、異なり語数、話し言葉使用数については、ＡグループとＢグループ間で差が見られた。

また有意な差ではないが、産出量はＢが大きく、正確さ、適切さに関する項目ではＡの値が大きい（＝誤用が多い）という傾向はある。つまり、Ｂグループは全体的に「語彙量があり、間違いが少ない」ものを産出していると言える。このことから、一定水準を超えると安定したものを産出できると言えそうである。一方、Ａグループは安定していないが、個人差が大きく、得点が低い人に問題が多いとは言えない。

各項目の結果については、**表２**にまとめて示す。

**表２　グループ間の差**

| 項目 | | 平均値 | SD | t 値 |
|---|---|---|---|---|
| １①<br>文字数 | A | 653.53 | 111.03 | t(27)=-1.84n.s. |
| | B | 724.30 | 67.32 | |
| １②<br>漢字率* | A | 27.45 | 4.12 | t(27)=-2.59 |
| | B | 31.27 | 2.98 | p<0.05 |
| １③<br>語彙数 | A | 192.00 | 37.28 | t(27)=-1.97 |
| | B | 216.90 | 18.63 | n.s. |
| １④<br>異なり* | A | 97.68 | 21.43 | t(27)=-4.26 |
| | B | 128.50 | 10.40 | p<0.01 |
| ２①<br>段落数 | A | 4.84 | 2.03 | t(27)=-0.57 |
| | B | 5.30 | 2.06 | n.s. |
| ２②<br>一文文字 | A | 45.24 | 15.12 | t(27)=-0.53 |
| | B | 43.25 | 4.62 | n.s |
| ３①a<br>漢字誤用 | A | 2.52 | 4.20 | t(27)=1.27 |
| | B | 0.80 | 1.03 | n.s. |
| b 未使用 | A | 3.00 | 3.14 | t(27)=1.92 |
| | B | 1.00 | 1.25 | n.s. |
| c その他 | A | 0.89 | 1.05 | t(27)=1.99 |
| | B | 0.20 | 0.42 | n.s. |
| ３②<br>文法誤用 | A | 0.26 | 0.45 | t(27)=-0.20 |
| | B | 0.30 | 0.48 | n.s. |
| ３③<br>語彙誤用 | A | 0.16 | 0.37 | t(27)=-1.43 |
| | B | 0.60 | 1.26 | n.s. |
| ３④<br>その他 | A | 0.47 | 0.84 | t(27)=-0.41 |
| | B | 0.60 | 0.70 | n.s. |
| ４話こと<br>ば* | A | 3.63 | 3.83 | t(27)=3.14 |
| | B | 0.60 | 1.26 | p<0.01 |

（*は有意差が見られたグループ）

### 3.2.3　項目別に見た傾向

次に各項目について、詳しく見ていく。

#### 3.2.3.1　産出量

①　総文字数

課題実施時には、用紙の少なくとも80％書くようにという指示をした。被験者には850字のマス目の用紙を渡したので、640字以上ということになる。Ａグループは平均653文字であり、Ａは36％が水準をクリアしていないのに対し、Ｂグループは平均724文字であり、全被験者が量的水準をクリアしている。またＡグループには347字、462字という極端に短い被験者が２名見られるが、得点が特に低い者ではない。この２名が特に短時間で小論文を提出したわけではないので、低得点者の中には量の産出に困難のある者がいると考えられるが、得点との相関は見られない。

②　漢字使用率

Ｂグループの漢字使用率は31.27％で全体的に安定している。一方、Ａグループは27.45％で個人差が大きい。Ｂグループの使用率はＡグループに比較して高くなっているが、どの程度の漢字の使用率が妥当であるかという明確な基準がないため、市販されている大学生用の日本語教材を参考にした。『知へのステップ』では40.6％、『論文ワークブック』では34.6％の使用率となっている。Ｂグループの使用率もどちらにも満たないので、Ｂグループであっても漢字使用が十分ではない可能性もある。これは使用されている漢字のレベルや、漢語・和語の使用率など、質的調査を行わなければ明らかにできない。さらに詳しい分析が必要であろう。

③　語彙量

延べ語数、異なり語数ともにＢグループが多く、有意な差が認められた。また量が多いだけではなく、質的にも違うように思われる。その例として、以下のものを挙げる。（　）内は使用者のグループである。

（2）使う　（A）　／　使用する（B）
　　ないと困る、大切な（A）／必要不可欠、必須（B）
　　居場所がわかる（A）／居場所を把握する（B）

これについても、②と連動して、難易度について詳しく質的調査をする必要があろう。

#### 3.2.3.2　構成

①　段落数

Ａ、Ｂどちらも個人差が大きく、段落数には１～10と大きな幅がある。よって、どちらのグループも適切な段落構成ができていない可能性が高い。

②　一文当たりの文字数

適切な文字数として『知へのステップ』では「40字

程度」という数字が示されている。今回の調査では、両グループとも平均値はAグループが45.24、Bグループが43.25であり、適切な水準に近い。しかし具体的な数値を見てみると、Bグループは36.5字から46.3字までと、一定範囲内に収まっているが、Aグループは23.1字から77.9字と非常にばらつきが大きい。つまり、Aグループは適正な文字数を習得していないと言える。

#### 3.2.3.3 正確さ

① 文字誤用

漢字の誤用は全体的にAグループに多い。ただし、誤用のない人もいるので、低得点であれば誤用があるとはいえない。

補助動詞や複合辞、形式名詞に漢字を使用する例が目立った。

(3)「かも知れない」「考えて見る」「・・と言う事があった」「〜事ができる」

② 文法的誤用

文法的誤用は、母語話者でもあり、基本的には見られない。しかしAグループにはまれに見られる。以下に例を挙げる。

(4) かけつけられることもできる。

(5)（携帯電話を）つい最近かえった（変えた）ばっかりなので・・・。

③ 語彙的誤用

両グループに見られ、個人差が大きい。つまり誤用の見られる人には複数の誤用があり、ない人にはない。誤用の頻度と得点とには特に相関は見られない。

次に例を挙げる。

(6) 最近はウィルコムと他社の携帯の2つを持ち歩く人が多い。格安で通話やメールし放題という大きなメリットに惚れている。(A)

(7) 携帯電話とは、全くもって優れた機械であるといえる。(A)

(8) 頭に据置く必要がある（B)。

(9) 重大な社会問題を引き起こす根底になっている（B)。

④ その他

ひらがなの脱落、過剰使用

Aに多い。

#### 3.2.3.4 適切さ（文体）

文体レベルの適切さに関わる、話しことばの使用はAグループに多く見られた。これもグループ間で有意な差が見られたもののひとつである。以下に挙げるように品詞も多岐にわたり、全体的に「改まり」が不十分であると言える。

(10) ら抜きことば・・・見れる

接続詞・・・なので、あと、それで

動詞・・・「見れる」など「ら抜きことば」

名詞・・・親、おじさん

形容詞・・・すごい、めんどくさい、しょうがない

副詞・・・ある意味〜、

接続詞・・・なので、あと

後で見るように文末に関しては「(の）である」が使用されていることから、「改まり」の必要性は意識されていると考えられるが、具体的なスキルが伴っていない。また（10）に挙げたもののうち、「ら抜き」は留学生であれば文法的な誤用と判断するべきであろうが、ここでは母語話者を対象としているので、書き言葉への適切なシフトができていないことから使用されたものと考えられる。また書き言葉へのシフトを学ぶ教材には文末表現、接続表現、副詞などは出てくるが、そこでカバーされないものも多く見られた。これを、「言い回し」として次に挙げる。日常的に使っているフレーズでそのまま書いたものである。

(11) 〜てしまうし（簡単に会えちゃうし)、とか、〜ような気がする、確実に目が悪くなる、〜という感じでVする、〜かなと思う

また、文体としてはほとんどが「である体」を使用していたが、Aグループに2名、常体と敬体が混在している者と、敬体を使用している者が見られた。Bグループにも一名、敬体使用が見られた。ただし、いずれも1年生なので、適切な文体についての理解がなかった可能性も高い。

#### 3.2.3.5 その他

その他、Aグループに多く見られたものとして、以下の4点が指摘できる。

① 文末表現「〜のだ」、「〜のである」の不自然な使用。

次の例のように、「のである」を不自然に使用する例が目立った。

(12) メールはとても楽だし、便利だ。しかし、現代の人々は昔に比べ、書く量が少ないと思うのである。

(13) 長所の例を挙げると次のようになる。新聞を買い忘れた時に、携帯電話で昨日のニュースを調べるなどがあげられる。しかし長所があるのと同時に、短所も存在するのである。

「のである」はそれまでに述べてきた論証を結論的にまとめる際に用いられるのであれば適切である。しかし、ここではそれほどの論の展開は見られないところ

で「のである」が用いられている。これは「書き言葉」で書くという意識の現われだと考えられる。叙述内容に見合った適切な文末表現の使用については、今後詳しく分析する必要があるだろう。

② 体言止めの多用

次のように体言止めを多用する例も見られた。

(14) ・・・私は高校になってから携帯を持ち始めた。何度も携帯電話はいいなと思う時があったりする。それは、友達や家族など、メールのやりとりができること。メールは毎日と言っていいほどやりとりをしている。他には、色々な機能が付いていることだと思う。音楽をとって聞いたり、ゲームをしたりということ。

③ 極端に長い文・ねじれ文の頻出

整っていない、いわゆるねじれ文が頻出し、その結果、極端に長い文となっているものも目立った。

(15) 逆に短所だが、携帯電話は常に電波を飛ばしている。

(16) 他にも人は携帯電話にたよりすぎて学力が低下してきている。

(17) 自分の携帯では、通話をするほどに代金が高くなってしまうのですが、その時にメールを打つのがめんどくさいから、通話ならば、すぐ用件が言えて良いと思ってしまい、メールだとちゃんと相手につたわったのかが不安でしょうがないからメールの返信のない相手には、ついつい通話をしてしまう事が何度もありました。

(15)(16)のようなねじれ文は非常に多く、また(17)のように「話すように」書いた結果、一文が非常に長くなっているものも目立った。

④ 接続詞の未使用

使用すべきところで、接続詞が用いられず、そのまま文が続いていく例が多く見られた。

(18) 相手の顔も知らずに連絡がとれてしまうために歳を偽ったり、性別を偽ることもできてしまう。
_____最近の若い人や大人はみな場所を考えずに携帯の電話に出てしまう。

(19) ・・・電車やバスの中などでは、老人などがペースメーカーなどをつけているおそれもあり、その電波でペースメーカーが壊れてしまうこともあるので大変危険である。_____メールだと自分の思っている事をうまく表せないし相手に誤解を与えてしまうこともある。

これらの例では、いずれも前の段落と異なる内容を新しい段落で述べているが、接続詞は用いられていない。下線の箇所に接続詞が必要だと思われる。このような接続詞の未使用を先に挙げた「体言止めの多用」と重ね合わせると、「箇条書き」的な書き方をしているといえる。確かに期末試験の答案でも文章ではなく、箇条書きのような解答は目につく。これは板書をうつしたものと考えられるが、おそらく学生には「箇条書き」で書いているという意識はないだろう。「箇条書き」を文章にするような練習が必要であるかもしれない。

また、一文単位ではねじれ文とは言えず、文法的には正しい文でも、接続詞がないことや、何か表現が不足しているために、前文とのつながりが明確ではなく、言いたいことが不明瞭なものも目につく。思いつきを単文で書いていくのではなく、論理的な関係を意識して、接続詞を用いて書いていく練習が必要であろう。

### 3.3 まとめ

以上、A、Bそれぞれのグループの特徴を探ってきた。Bグループは全体的に間違いが少なく、形式的にも整った安定したものが産出できるが、Aグループでは誤字、表現の誤用など表面的なものだけでなく、一文の長さなど質的にも問題が多く、産出された文章は不安定なものであることがわかった。ただし、得点が低いほうがより問題が多いわけではなく、個人差が大きいと言える。また、今回は高3レベルと高1レベル以下の2グループを被験者とした。高3レベルに達していると安定したものを産出しているが、高2レベルはどうであろうか。「安定」する水準を知る必要もあるだろう。それによって補習の必要な段階が変わってくるはずである。

今回の分析を通して、市販の教材でカバーされていないようないくつかの問題点が明らかになった。それについては、本稿で挙げたものを含め、具体的な手立てを検討していきたい。今回は数量的に測定可能な点に注目したが、今後は漢字使用レベルや語彙の難易度等質的な面に注目し、得点の関係を分析していく必要もあるだろう。また、小論文の内容そのものの評価と、日本語力テストの得点とにどのような関係があるのか、高得点者の小論文の方が内容的にも高い評価を得るものか、という点についても検討が必要である。これらについては今後の課題としたい。

## 4 終わりに

少子化及び入試の多様化により、今後、ますます基礎力のない学生が増えることは必至である。小論文の分析を通して、母語話者であっても「書く力」が不十分であるものの存在が明らかになった。これはCALPが日常の言語運用の中で自然に発達するものではない

ことを示している。本稿でもいくつかの問題点を指摘し、教育への提案を行った。今後、さらに補習の効果の検討も含め、どのような教育が必要であるかをより具体的に検討していく必要があるだろう。

本稿は2007年８月名古屋大学で開催された第５回日本語教育研究集会で行った口頭発表（山本2007）に基づいて作成されたものである。

## 注

１）小野他（2005）に基づく。

２）グラフには22名あるが、そのうち３名は留学生であるためここでは除外する。

３）ドリル教材の進め方は以下の通りである。

①「ドリル」を各自行う。できたところを自己採点して提出させた。提出状況をチェックして、返却する。

②達度テストの実施（18名受験）

③６割以上の得点をした者が13名。６割に満たなかった者が５名であった。そのうち２名は留学生である。３名の日本人学生が補習の効果なく依然として低得点（45%、55%）という結果であった。

４）語彙数は小論文をテキストファイルにして形態素解析ソフトである茶筅にかけ、自立形態素数をカウントして算出した。

## 引用文献

生田裕子（2006).「ブラジル人中学生の『書く力』の発達－第１言語と第2言語による作文の観察から－」『日本語教育』128号，70-79．日本語教育学会.

小野博他（1989).「日本語力検査の開発」『文部省科学研究費報告書』, 1-116．東京学芸大学.

小野博他（2005).『日本の大学生の基礎学力構造とリメディアル教育　－IT活用学力支援研究－』NIME研究報告, 第６号．メディア教育開発センター.

田中真理・長阪朱美（2006).「第２言語としての日本語ライティング評価基準とその作成過程」『世界の言語テスト』253-276．国立国語研究所.

山本裕子（2007).「大学生の『書く力』の実態調査」第５回日本語教育研究集会予稿集、名古屋大学大学院国際言語文化研究科.

Reid, J. (1990). Responding to different topic types: a quantitive analysis from a contrastive rhetoric perspective. In Kroll, B.(ed.), *Second Language Writing: Research Insight for the Classroom.* pp.191-210, Cambridge University Press.

## 参考資料

学習技術研究会編（2002).『知へのステップ』くろしお出版.

浜田麻里他（1997).『大学生と留学生のための論文ワークブック』くろしお出版.

日本語力テストについて
http://www.obunsha.co.jp/category/for_school/placement_test/index.html

（准教授　人文学部　日本語日本文化学科）