

日本人大学生のリテラシーの実態調査 — 「語彙力」と「書く力」の関係に注目して—

堀 江 裕 子

1 はじめに

成長段階にある学習者を対象としたバイリンガリズム研究においては、言語運用能力を、BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills: 日常生活に必要とされる言語運用能力) とCALP (Cognitive Academic Language Proficiency: 高度な認知力を必要とする学習言語能力) に区別して捉えている。これは、第二言語の環境におかれた場合に、後者の習得には前者よりも時間がかかるという事実に基づいたものである。BICSとCALPの区別は、もともと第二言語能力の発達について用いられる概念だが、実際には、母語話者の中にも第一言語(母語)のCALPの発達が不十分であると見られるケースもある。日本人大学生もその例である。

筆者は、文系1年生～4年生の講義や演習を担当しているが、基本的な「書く力」が身につけていないと感じることが多い。また、少子化の影響や入試の多様化により、大学生の日本語能力の低下が指摘されている。大学生の日本語能力の評価方法や教材開発もさまざまに進められてきており、多くの大学で母語話者に対する日本語教育が行われるようになってきている。しかし、こうした母語話者の日本語能力については、大学の学習についていけるようにという「リメディアル教育」としての捉え方が中心であり、第二言語習得研究の研究成果は参考にされていない。リメディアル教育は大学教育を受けるための基礎学力を持たない学生に対して行われる、補習的な教育のことである。リメディアル教育研究においては、たとえば石川・田中(2008)、伊藤(2009)など多くの実践研究がなされているが、いずれも「どのように手当てをするか」が主眼となっており、どこがどのように問題であるかを掘り下げる視点は欠いている。一方で第二言語習得理論は「基本的な言語能力を習得していることを前提としない」ものであるため、そこで得られた知見は、日本人大学生の日本語力を分析する際にも有効だと考える。これによって、日本人大学生の日本語力に足りないものを明らかにできると思われるからである。

筆者はCALPの中でも、特に「書く力」に注目し、上に述べたように従来直感的なものであった日本人大学生の日本語力に見られる「問題点」が何であるのを

明らかにする調査・研究を行っている¹⁾。山本(2007)では生田(2006)を踏まえ、日本人大学生の「書く力」に関して実際にパイロット調査を行った。今回はそれを発展させ、被験者を増やし、量的な分析だけでなく質的な分析も行った。分析によって、日本人大学生の「書く力」を具体的に観察し、彼らのCALPの一端を明らかにしたい。

2 調査の概要

調査の方法については山本(2007)で行ったものと同様である。調査は語彙力テストと小論文課題という二本立てで行った。

2.1 調査の対象

本調査では二つの課題、語彙力テストと小論文課題を実施した。二つの課題をともに受験した人文学部日本語日本文化学科の学生を本調査の対象者とする。対象者は1年生83名、3年生60名、4年生47名、留年生3名の計193名である。

2.2 語彙力テストの実施方法

人文学部日本語日本文化学科では平成19年度より入学生に対して語彙力に基づき日本語力を測定するブレースメントテスト²⁾(以下「語彙力テスト」とする)を実施している。このテストは語彙力が全般的な言語能力に反映するものであるという先行研究(小野他1989)の知見に基づき、20万人規模の調査を行って開発されたものである。テストのスコアによって、中3レベルから高3レベルまで、6段階に判定される。

2.3 小論文課題の実施方法

今回実施する語彙力テストは多肢選択形式であり、認知面における語彙力を測るテストである。これに対して産出面の言語能力を測るために小論文課題を実施した。小論文は「18歳を成人年齢とすることに賛成か否か」という課題で書かせた。これは、二つのものを比較するという課題の論述文では、より豊富な語彙が使用されやすい(Reid 1990)という知見が得られているからである。また、文字数800字、30分で書くようにという指示をした。

2.4 小論文の評価方法

先行研究(田中・長阪2006、生田2006)等を参考に評価項目を次の4項目とした。

評価項目

- A. 主旨の明確さ／首尾一貫性
首尾一貫した主張が読み取れるか
- B. 論理の明確さ
論述文として構成が明確であるか
- C. 考察の深さ
テーマの捉え方と説得力の有無
- D. 表現の成熟度
語彙や表現が大学生として適切か

上記の四項目について、二名の評価者が各4点（合計16点満点）で採点し、その平均値をその小論文の評価得点とした。二名の評価の相関は $r=0.76$ であった。

3 結果（1）テストの得点と小論文の評価の関係

まず、語彙力テストの得点と小論文の評価の相関を見る。被験者を語彙力テストの得点によって5つのグループに分け、それぞれのグループの小論文評価得点の平均点を算出した。表1にまとめて示す。

表1 テストの得点によるグルーピング（N=193）

グループ	テストの得点	小論文評価平均点(点)	SD
1 (N=31)	～550点	9.15	0.33
2 (N=42)	～600点	9.40	0.36
3 (N=38)	～650点	10.29	0.30
4 (N=48)	～700点	10.16	0.30
5 (N=34)	700点以上	10.75	0.28

一元配置分散分析の結果は、 $F=3.79$ (4,188)、 $p<0.05$ であり、語彙力テストの得点によって、小論文の得点に差があることがわかった。つまり、語彙力テストで高得点であるほど、「よい小論文が書けている」ことになり、「語彙力」と「書く力」にはおおむね相関があると言える。ただし、表1に示したように、小論文評価の平均点は右肩上がりではない。どの程度の「語彙力」があると書く力も高いと言っていいのか、あるいは語彙力がある程度以上になると、書く力ではそれほど差がなくなるのか、グループ間の差異について詳しい分析は今後の課題としたい。

4 結果（2）小論文の分析

4.1 分析対象

対象者全体の中から小論文の上位グループと下位グループを取り出し、具体的に何が異なるのかを分析した。分析対象は以下の2グループである。

分析対象グループ

Aグループ：小論文で高い評価（12点以上）を得た33名

Bグループ：小論文で低い評価（8点未満）を得た31名

また、ここでの分析の目的は、高い評価の「よい小論文」と低い評価の「よくない小論文」の特徴を探ることである。「よい小論文」「よくない小論文」というのはここでは先に挙げた全体的評価の4項目「A. 主旨の明確さ／首尾一貫性」「B. 論理の明確さ」「C. 考察の深さ」「D. 表現の成熟度」について、優れていると判断されたもの、あるいは評価の低かったものと捉える。これら2つのタイプの小論文において、言語使用にどのような特徴があるのか記述することにする。

4.2 分析項目

次に分析項目を挙げる。分析は量的な側面と質的な側面の両方から行った。以下にそれぞれ示す。

分析項目

量的分析

①産出量

- a. 文字数
- b. 異なり語彙数

②誤用数（下記の⑤について）

質的分析

③構成（段落数）

④文体（ですます体か、である体か）

⑤誤用の内容

- a. 漢字誤用
- b. 表記・表現不適切
- c. 話しことばの使用
- d. 漢字の不使用

（熟語などで漢字を使用すべきところで使用されていないもの 例：じゅ業）

e. ねじれ文

ここでは「③構成」を見る手がかりとして段落数に注目した。ただし段落数は多い方がいいというものでもなく、また標準的な段落数があるものでもないので、

段落数そのものが構成の良し悪しの判断に結びつくわけではない。この点については、次節で改めて述べる。

4.3 分析結果

次に分析結果について述べる。まず、量的分析の結果である。

表2 量的分析 (*は有意差の見られる項目)

グループ	A (N=33) (SD)	B (N=31) (SD)	t 値
*テスト平均点	655.12 (56.05)	592.61 (64.73)	t=4.137 p<0.001
①a *文字数	675.76 (90.65)	469.00 (201.04)	t=5.247 p<0.001
①b *異なり語彙数	157.27 (20.33)	114.61 (33.95)	t=6.051 p<0.001
②*誤用数	1.27 (1.39)	3.92 (1.82)	t=-5.362 p<0.001

まず、AグループとBグループの語彙力テストの得点を見てみる。語彙力テストの結果と小論文の評価には相関があることはすでに述べたが、ここでも2グループの語彙力テストの得点には有意差があった。

分析項目①a文字数は総量としての産出量、b異なり語彙数は語彙の豊かさとしての産出量を見たものである。いずれもAグループの方がかなり多い。また分析項目②誤用数はBグループがAグループの3倍強となっている。

B 質的分析

次に質的分析の結果を表3に示す。

表3 質的分析

	A (N=33)	B (N=31)
③ 段落数	4.27	3.16
④ 文体 ですます	9 (7+2*)	20 (16+3*+1**)
である	25 (24+1*)	11

*+は文体の混用が見られるもの

**である体とですます体が同数のもの

以下、順に説明する。

③段落数について

前節で述べたように、段落数そのものが構成を測るものにはならない。また、表3に示したように段落数の平均値に大きな違いがあるわけではない。しかし、Bグループの小論文を見てみると、Bグループには

全体を一段落にしているもの(8名)

全体を二段落にしているもの(7名)

13段落にしているもの(2名)

といった極端な構成が見られる。こうした例は31名中17名に見られ、全体の54.8%を占める。全体を一段落、あるいは二段落にするというのは、「段落」に分けようとはしていないものと考えられる。また、全体を13段落にするというのも600文字程度の文章としては多すぎる。このように少なすぎたり、多すぎたり、いずれも適切に「段落構成」を考えているとは思われないものが多いことがわかる。

④文体について

小論文が「ですます体」「である体」のどちらで書かれているかを見たものである。表3に示したように、Aグループの小論文は「である体」書かれたものの方が多いが、Bグループの小論文には「ですます体」で書かれたものが多い。本来、どちらの文体が「いい文体」であるというものではないが、「である」体の方が評価が高くなる傾向があるとは言える。これは、課題が『18歳を成人年齢とすることに賛成か否か』という社会的な問題を問う論述であったことによる可能性もある。また、どちらのグループにも文体の混用の見られる小論文があった。ただしAグループの場合には全体の中で一文のみが異なる文体であるというように文体の混用が「ミス」と考えられるものであったが、Bグループの場合には、「ですます体」と「である体」が同程度用いられていた。Bグループに見られる文体混用は、文体を統一しようという意識が欠けているためだと考えられる。

⑥誤用の内容

4.2の⑤に挙げたように、今回はa漢字の誤用、b表記・表現不適切、c話し言葉の使用、d漢字の不使用、eねじれ文の数をカウントした。すべての誤用がBグループに多くみられた。Aグループにも誤用はないわけではないが、誤用のレベルが違うような印象を受ける。まず、漢字の使用に関する誤用には次のようなものが見られた。

(1) 漢字の誤用例：不用(←不要)、自律(←自立)、規測(←規則)、受業(←授業)、無感心(←無関心)

(2) 漢字不使用例：選きょ、いわ感、きつ煙、漠ぜん、てき性、記おく

(1)(2)に挙げたものはすべて中学修了までに学習する漢字であるが、きちんと書けていない。

次にそれぞれの小論文に見られる誤用の例を示す。

Aグループの例

- (3) 例えば、成人を迎えるとどのような権利が与えられるかを考えてみると、飲酒、喫煙、政治や国民投票権の権利など、一概ではあるがこのような権利を得ることも可能となる。
- (4) 確かに、大学卒業を一般的として考えた場合、18歳も20歳も学生という身分は同じであり、そうした場合には高等学校と大学への別れとなる18歳という年齢はよい区分かと思えるが、教師という存在が学生から一気に薄くなる大学生活の中でこそようやく学生は自己的な自立が出来るのであり、やはり私は18歳を成人とするという案には反対である。
- (5) 私はこの意見に反対である。なぜなら、私が昨年成人を迎えたにも関わらず、成人だという意識が薄いからである。私は「成人」というのは成熟した大人、きちんと自分で責任をとれるような大人と考えている。しかし、私は成人と呼ぶには、娯楽のための金こそバイト代から自分で出しているが、保険代や定期代は親に頼りっぱなしでふさわしくない。金残面だけでなく、心にしろ、今自分が何か事件を起こしてしまった場合、自分1人で責任をとれるかと聞かれると、「はい」と答えることができない。

<中略>

私は成人というのは自分一人でも生きていくことのできる大人をさすべき言語であると考えるため、自分も含め、現在の二十歳では成人できていない人間が多いと考える。それをあえて十八歳へ引き下げるのには反対である。

上の例の下線部分はいずれもb、表記・表現不適切の誤用である。「書きことば」的な表現は用いられているが適切な使い方がされていない。

Bグループの例

- (6) 私は、現在の日本の20歳と言っても少しも、成人といった意識というのがかけているからだと思うからです。
- (7) 去年18歳になってみてまだまだ子供だと思っただし、まだ自分で責任がとれる年齢じゃないと去年18歳になってみて思いました。逆に、パチンコなどは20歳からにした方がいいと思います。お金がかかるのは、18歳にはまだ早すぎると思います。

(6) (7) のように、Bの誤用はねじれ文であったり、話しことばの使用、自他動詞の間違いなど、言語運用のごく基本的な部分に関わる誤用である。ただし、このような誤用の判断基準は、人によって異なる可能性があるため、何らかの客観的な基準を設けることを考

えるべきであろう。今後の課題としたい。

また、誤用全体を見ると表5に示したように、Aグループは誤用の有無に個人差も大きいことがわかる。

表5 誤用数

誤用数	A (N=33)	B (N=31)
0の学生	11人	2人
1の学生	13人	2人
2の学生	3人	2人
3以上の学生	6人	25人

表5に示したように、Aグループには誤用があったとしてもごく少数であり、誤用の全く見られない小論文も11ある。一方、Bグループでは誤用が三つ以上ある小論文が25と全体の80.6%を占める。誤用の少ない小論文は非常に短かったり、また完結していないものであったり、と誤用以前の段階とも言える。

ここまで、A、Bグループの小論文がどのような特徴を持つかを述べてきた。最後に評価の低い小論文と評価の高い小論文が、それぞれの学年において、どの程度の割合を占めるものであるかを考察する。

表6 学年による相違

学年 (N=193)	Aグループになった学生	Bグループになった学生
1年生 (N=83)	9人 (10.84%)	18人 (21.69%)
3年生 (N=60)	14人 (23.33%)	10人 (16.67%)
4年生 (N=47)	10人 (21.28%)	1人 (2.13%)
留年生 (N=3)	0人 (0.0%)	2人 (66.7%)

表6に示したように、1年生83の小論文のうち、高い評価を得たのは9つ10.84%、低い評価であったのは18(21.69%)と、低い評価のものが多し。しかし4年生になると低い評価を得たのは全体の中でわずか一例のみである。テストの得点が低い4年生はいるので、4年生になるとテストの得点に関わらず、小論文はそれなりに書けていると考えられる。これは大学生活において書く経験をすることによって、「書ける」ようになるということであろう。さらに留年生3名のうち2名の小論文は低い評価になっていることも注目すべきことであろう。大学での学習がうまく進んでいないことの一因に「書く力」が育っていないことも考えられる。

5 まとめと考察

5.1 明らかになったこと

今回の分析を通して、明らかになったことをまとめる。

全体的には「語彙力」(認知面)と「書く力」(産出面)には相関があり、語彙力が高いほど「書く力」があるとと言える。

評価の高い「よく書けている」小論文は、産出量が多く、語彙も多様であり、誤用も少ない。これらは直観的に「よい」と感じられるが、それが裏付けられる結果となった。

学年別に見ると、「書く力」については、大学生活において自然に習得が進む部分もあるようである。文体など、形式的な側面はレポートなどを書く経験の蓄積で、学年が進むにつれて自然に習得できる面もあると考えられる。

また、評価の低い小論文の分析によって明らかな問題点として指摘できるのは、漢字の誤用、表現の誤用、話し言葉の使用などである。これらは語彙力不足に起因するものであり、訓練可能、少なくとも訓練しやすい部分であろう。

一方でこれに当てはまらない問題として、論点がずれている、問題の捉え方がおかしい、ということが指摘できる。次の例を見られたい。

(8) ……しかし、現在の未成年の人の、きつえんや飲酒をする人数は増えている。しかしこれは、未成年の人の考えかたによるものであり、成人年齢を下げ国が、18歳からのきつえん、飲酒を認める理由にしてはいけないと思うし、今まで20歳で通ってきたのだから、そのまま通すべきだと思う。18歳を成人とし、きつえん飲酒がよくなったら、未成年でのきつえん飲酒の年齢も下がっていくと思う。現在では、もうすぐ20歳だからという意識があるのか18、19歳のきつえん飲酒はととても多いと思う。成人年齢を18歳にしたら、今度は、16、17歳ぐらいの人が、もうすぐ18歳だからいいという意識をもたないとも言えず、未成年のきつえんや、飲酒は減らないと思う。

また、18歳は、多くの人が高校の3年生で、受験や就職など、大切な時期の人も少なくないと思う。そんな時に、成人式などがあったら、多少の息抜きにはなるかもしれないが、もう自分は大人だという気持ちでで勉強などが手につかなくなってしまうかもしれない。

今、私は18歳だが、今成人式といっても、今まで成人式といえば20歳という認識が強いため、18歳で成人と言ってもうれしくはない。

こう言った理由で私は、「18歳を成人とする」案

には反対だ。

(1年生・男子・小論文評価7.3/16点)

(8) は一見して「ひらがな」が多く(「きつえん」など)、子供ばいという印象を受ける。また、下線にあるように「と思う」で終わる文末が5つ連続しており単調である。「18歳を成人とする」案に反対しているのだが、その根拠は「今までそうだったのだからそのままよい」というような根拠にならないようなもので、論理的な展開が示されているわけではない。このような「根拠と言えない根拠」を示して「賛成」や「反対」を述べるものが目立った。

さらに次の小論文はどうであろうか。

(9) **そもそも人の一生は長くはない筈。食生活の多様化などにより、誰もが、いつ生活習慣病を患ってもおかしくない状況にある。まして、いつ自動車事故に遭うかもわからないし、通り魔に刺されるかもわからない。要するに人生は儂いものなのだ。**

それ故、社会を生きる子供には、一日でも早く大人となり、世の為人の為に貢献できるようになってもらい、悔いの残らぬ位に力を発揮させる必要がある。18にもなった人間が「自分はまだ子供だから」といって日々時間をもてあますようでは、世の中が成り立ちはずまい。また、そのような人間には、幼少のころからそういう考えを抱き続け、また周りの大人も甘やかしてばかりいたという例が珍しくない。

20歳と18歳とでは2年という開きがあるが、若いころの2年というのはあまりにも尊い。長いようで短いのだ。成人とする年齢を18とすれば、子供にとっても「今のうちに大人になるための試練を積みねば」という意識が芽生えるし、その保護者にとっても「試練を積みせねば」という意識が生ずる筈だ。何事につけても、脳味噌の柔和な若い時分に身に付けるにこしたことはない。日本社会のあらゆる分野に於いて玄人が生まれれば、国力を威大なるものにできることは然ることながら、国際貢献にも多大なる業績を残すことが期待できよう。もっとも、文化が絶頂期にあった幕末から明治初期にかけてはそんな感じだったのではなかろうか。

(1年生・男子・小論文評価 7.7点/16点)

この小論文は語彙も豊富であるし、書きことばも使用されている。表現としては問題ない。しかし論点がずれていて、賛成なのか反対なのか、最後まで読んでもわからない。これも問題を的確に捉えて論を展開することができていないと考えられる。

このように漢字の間違いなど明らかな問題点が見ら

れないものであっても、「根拠が提示できない」、「論点がずれる」といった論理的思考力が不十分だと感じられるものも目立った。

5.2 今後の課題

今回は、小論文全体ではなく、上位・下位グループの小論文のみの分析を行った。今後は上位・下位だけでなく、全体の分析を進める必要がある。今回分析していない中位のレベルは、誤用のような明らかな問題は少ないにも関わらず、評価が高くないと予想される。形の上で目立つ問題点がないにも関わらず、評価が低いとすれば、前節で指摘したような論理的思考力が不十分であるために、評価が高くなっていない可能性がある。論理的思考力は一朝一夕に身につくものではなく、時間をかけて伸ばしていくことが必要なものである。そのためには問題の捉え方、挙げている根拠など、論の展開に見られるパターンについて詳しい分析が必要であろう。

また、今回の結果を踏まえて教育へ応用する場合、どこを目標とするか、たとえば漢字を手で書けることは必要か、ワープロで書ければいいか、など時代に合った目標を定める必要もあるだろう。それに応じた教育方法を考えるべきである。

謝辞

本稿は第5回小出記念日本語教育研究会（2009年7月 於名古屋外国語大学）の口頭発表を元に加筆・修正を施したものである。加筆修正にあたって、日本語教育センターの生田裕子氏には貴重なコメントをいただいた。記して感謝申し上げます。

注

- 1) 平成20年度・21年度の特別研究費A（研究課題「日本人大学生のリテラシーに関する調査研究－『書く力』を中心に－」研究代表者；堀江裕子、研究分担者；生田裕子）の助成を受けて行っている。
- 2) メディア教育開発センター（平成21年度3月末で廃止）が開発したテスト。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。テストについて詳細は、以下のURL http://www.obunsha.co.jp/category/for_school/placement_test/index.htmlを、日本語日本文化学科におけるテスト実施については山本（2007）を参照されたい。

参考文献

- 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.
- 生田裕子（2007）. 「『書く力』を決定づける要因は何か－日本人中学生の作文の観察から－」『ことばの論文集－安達隆一先生古稀記念論文集－』379-397.
- 石川伸晃・田中岳（2008）. 「学生の『考える力』を育成する教育実践と組織基盤（京都精華大学『日本語リテラシー』を事例として）」『リメディアル教育研究』第3巻第1号, 63-70. 日本リメディアル教育学会.
- 伊藤奈賀子（2009）. 「2年次における日本語ライティング育成の試み」『リメディアル教育研究』第4巻第1号, 97-102. 日本リメディアル教育学会.
- 宇都宮裕章（2004）. 「BICS-CALP区分についての覚書」『静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇）』第35号, 23-36. 静岡大学.
- 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『日本語力』と『書く力』－日本語力テストの実施を通して－」『中部大学教育研究』第7号, 51-56. 中部大学大学教育研究センター
- Cummins, J. (1991) Language Development and academic leaning. In Matavi, L. Dequette, G. (eds), Language culture and Cognition: A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition. pp.161-175. Multilingual Matters.
- Reid, J. (1990). Responding to different topic types: a quantitative analysis from a constructive rhetoric perspective. In Kroll, B. (ed.), Second Language Writing: Research Insights for the Classroom. pp.191-210, Cambridge University Press.

（准教授 人文学部 日本語日本文化学科）