

日本人大学生の「書く力」と「語彙力」の発達 ——学年による比較を通して——

堀江裕子*・生田裕子**

1. はじめに

ゆとり教育や入試の多様化により、大学生の日本語力の低下が指摘されて久しい。この状況に鑑み、日本語教育の分野では、留学生対象の「アカデミックジャパニーズ」育成のノウハウを活かして、初年次教育など様々なカリキュラムの開発が行われている（門倉他 2006, 大島 2005, 大島 2007）。さらに、リメディアル教育の観点からも、効果的な教育方法が模索されている（馬場他 2003, 石川・田中 2008, 伊藤 2009）。

しかし一口に日本人学生の「日本語力」といっても、その実態はどのようなものなのかを統計的に把握しようとした研究はほとんどない。そこで筆者らは、学業の遂行に欠かせない「書く力」と、それにまつわる「語彙力」に注目し、この2つの力が大学生活の中でどのように変化していくのか、もし変化するのであればどの時期なのかを観察した。

2. 先行研究

日本人大学生の文章を書く力、すなわちライティング能力の評価に関する先行研究は極めて限られていると言ってよい。数少ない調査の中には、児童・生徒から大学生までの作文力の発達過程を観察したものがある。成田他（1995）は小学生から大学生まで 520 人を対象に「手」というテーマで自由作文を書かせ、文の長さや品詞別出現数を明らかにしている。加えて、発達段階では「表記の誤り」「主述の照応」「語句の選択」「段落の区切り方」「句読点」などにおいて誤りが見られるとしており、これらを正しく記述することは母語話者にとっても困難であることが窺える。また、位藤・堀知（2000）は、幼児から大学生を対象に写真を刺激として物語を作るタスクを課している（幼児は口頭による）。その結果、幼児・小学生は写真を特定の時間の出来事として描写するのに対し、中学生あたりから「物語」としてとらえ、長期的な時間の中で写真の出来事を位置づけるようになるとしている。また、坂本他

* 人文学部准教授—日本語学・日本語教育

** 日本語教育センター講師—日本語教育・第二言語習得

(2009) は、日本人の中学生 17 人と大学生 46 人を対象とし、10 コマ漫画を①物語の内容を第三者として、②主人公の立場で、という 2 種類の方法で描写させることにより、ヴォイス（受け身形、使役形、使役受け身形）や待遇表現など、「視座」が作文の中でちゃんと一致するかを観察した。②主人公の立場で、という指示では、小学生も大学生もほぼ同じ程度視座が一致していたと述べており、主体をはっきりさせれば小学生でもちゃんと視座を統一させることができると考察している。

以上のように、日本語母語話者を対象とした横断的調査における作文のタスクは、「手」というテーマや写真、漫画といった刺激によって自由に記述させるものであった。それによって、文の長さや各品詞の出現度といった量的な分析、そして視座や時間のとらえ方の変化を分析している。

これに対して本稿では、母語話者である日本人大学生の論述文を「評価する」ことに主眼を置く。書く力の評価は、第二言語習得論（日本語を含む）の分野で盛んに行われているが、その手法を日本人大学生の作文評価に応用することによって、この論述文は「良い」のか「悪い」のか、そしてその原因はどこにあるのか、といった分析が可能になると考える。

作文の全体的評価としては、代表的なものとして Jacobs et al. (1981) が挙げられる。これは content, organization, vocabulary, language use, mechanics の 5 項目から成っており、言語面や内容面など多岐にわたる。しかし本稿は母語話者を対象としており文法の誤用は極めて少ない。そこで、論述の主旨や展開に集中して評価するために、content, organization すなわち「内容」と「構成」に関する項目と、これに加えて表現の成熟度について評価する。

第二言語の作文の発達指標としては、Wolfe-Quintero et al. (1998) が「流暢さ（産出量）」「文構造の複雑さ」「語彙の多様性」「正確さ」を挙げている。これらはいずれも量的な分析にあたるもので、本稿ではこの中から「語彙の多様性」を全体的評価とともに見ていくことにする。いわゆる「良い」作文には様々な語彙が用いられており、しかも、書きことばにふさわしいものであるという印象を持つ。逆に、使用語彙の乏しい、つまり繰り返し同じ語を用いる作文には、幼稚な印象を持つこともある。このように、作文の評価と使用語彙には、直感的には関連がありそうである。

堀江（2009）では、やはり日本人大学生を対象に、評価の高い小論文と評価の低い小論文について言語的な特徴を比較した。本稿では、大学 1, 3, 4 年生の小論文を比較することによって、学年間に評価の差があるのか、すなわち「書く力」は、そして語彙力は学年とともに育っているのかを見ていくことにする。

3. 研究方法

被験者は人文学部の学生で、1 年生 69 人、3 年生 55 人、4 年生 31 人、合計 155 人である¹⁾。

本稿では、1) 小論文の全体的評価、2) 語彙力テスト、3) 小論文に用いられた語彙の多様性、の3つの項目を測定し、学年間の比較を行った。

1) 小論文の全体的評価

学年度の始まりである4月に、「早期英語教育の是非について」という題目で、30分の時間制限を設けて800字程度の小論文を書かせた。小学校で英語教育が義務化されることについてどう考えるか、自分の立場を明確にして論じるよう指示した。小論文の評価は大学の日本語教員2人によって行った。評価の観点は「論理の明確さ」「考察の深さ」「表現の成熟度」の3項目である。評価者間で評点の解釈に大きな差が生じないように、以下のような基準を設けた。さらに、事前にいくつかのサンプルについて評価をし、判断基準に大きな差がないかを確認した上ですべての小論文の評価を行った。

- A. 論理の明確さ（※文章全体が短い場合は、マイナス1点とする）
- 4 論理の展開が非常に明確である。
 - 3 論理の展開が大体明確である。
 - 2 論理の展開があまり明確ではない。
 - 1 論理の展開がまったく明確ではない。
- B. 考察の深さ
- 4 テーマを多角的にとらえて理由を提示しており、かつ説得力がある。
 - 3 テーマのとらえ方は一面的だが、説得力はある。
 - 2 テーマのとらえ方が一面的で、説得力があまりない。あるいは、テーマのとらえ方は多角的だが、説得力はあまりない。
 - 1 テーマのとらえ方が一面的で、説得力がまったくない。
- C. 表現の成熟度
- 4 語彙や表現が、大学生の論述文としてふさわしい。
 - 3 語彙や表現が、大学生の論述文としてまあまあふさわしい。
 - 2 語彙や表現が、大学生の論述文としてあまりふさわしくない。
 - 1 語彙や表現が、大学生の論述文としてまったくふさわしくない。

以上3つの観点について、155人分の小論文を各4点12点満点で評価したところ、2者の評価の相関は $r = 0.79$ ($p < 0.01$)であった。2者の評価の平均点をその小論文の評価点とした。

2) 語彙力テスト

『言葉の調査²⁾』（旺文社教育テスト開発センター）を使用し、前述の小論文の課題とともに4月に実施した。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。

1) 4年生の被験者が31名と少ないのは、就職活動などで参加できなかった学生が多かったためである。

テストの得点によって、中 1 レベルから高 3 レベルまで、6 段階に判定される。多肢選択形式で 800 点満点である。問題例³⁾を以下に示す。

- (1) 言葉の意味を選択する問題
 1 臨場感（りんじょうかん）
 ①臨時に作られたその場限りの雑な感じ。
 ②実際の場面に居合わせて体験しているような感じ。
 ③夢の中のような現実感がないような感じ。
 ④いろいろな場面に同時に臨んでいるような感じ。
- (2) 文脈に合う語を選択する問題
 2 （ ）のある物腰
 ①気品（きひん）
 ②上品（じょうひん）
 ③優雅（ゆうが）
 ④風雅（ふうが）

このテストによって、語彙力の受容的な側面を測った。

3) 語彙の多様性

語彙力の産出面を見るために、小論文の中でどれくらい様々な語を用いることができていくか、語彙の多様性を以下の方法で測った。

語彙の多様性を表す指標として、「延べ語数×2の平方根あたりの異なり語数」（Wolfe-Quintero et al. : 1998）を用いる。従来用いられている「異なり語数/延べ語数」では、作文全体が短いほど語彙の多様性が高くなってしまいう不公平が生じる。しかしこの測り方であれば、作文全体の長さによるバイアスを捨象できることが実証されている。

さらに、田島他（2008）はこの指標が第二言語においてだけでなく、第一言語の場合も妥当であることを検証している。

なお延べ語数、異なり語数は「茶筌⁴⁾」を使用した形態素分析をもとに解析を行うフリーソフト KHCoder⁵⁾を使用して算出した。

以上の 3 つの項目「小論文の全体的評価」「語彙力テスト(受容面)」「語彙の多様性(産出面)」について、学年ごとにどのような傾向が見られるかを比較した。

2) テストについての詳細は http://www.obunsha.co.jp/category/for_school/placement_test/index.html 参照。

なお平成 22 年度よりテストの実施主体はゴートゥースクール（株）に移管されている。

3) http://www.obunsha.co.jp/category/for_school/placement_test/files/jap.pdf 参照。

4) 奈良先端科学技術大学院大学松本研究室開発の形態素解析ソフト。

5) 計量テキスト分析を行うためのフリーソフト。 <http://khc.sourceforge.net/index.html> 参照。

4. 結果と考察

4.1 全体の結果

小論文の全体的評価、語彙力テスト、語彙の多様性について、学年ごとの平均点を表1に示す。

表1 学年別平均点

学年	小論文評価 (12 点満点) (SD)	語彙力テストの得点 (800 点満点) (SD)	語彙の多様性 (SD)
1 (N=69)	6.30 (1.40)	605.19 (64.40)	5.19 (0.58)
3 (N=55)	7.40 (1.40)	620.22 (62.83)	5.30 (0.51)
4 (N=31)	7.27 (1.50)	623.45 (64.58)	5.57 (0.46)
Total (N=155)	6.89 (1.50)	614.17 (63.98)	5.30 (0.55)

表1に示したように、学年が進むにつれて、テストの得点、語彙の多様性は高くなっている。しかし小論文の評価については3年生の方が4年生よりも高くなっているように、すべての項目が単純に右肩上がりになるわけではない。では実際に伸びていないのか、項目にそって統計的に見ていく。

4.2 小論文の全体的評価

まず、学年によって小論文の評価がどのように変化しているかを見る。第3節で述べたように小論文は3項目各4点12点満点で評価を行い、2人の評価者の平均点をその小論文の評価得点とした。学年別の評価得点の分布を次頁の表2にまとめて示す。

表2、図1に示したように、1年生は高い評価の小論文が少なく、高い評価を得た小論文は3,4年生に多い。一元配置の分散分析を行ったところ、 $F(2,152)=10.72$ ($p<0.01$) となり、学年が高いほど評価も高いという結果が出た。

また、学年間の差を多重比較で見ると表3のようになる(平均値は表1を参照)。網掛けになっている1年生と3年生、1年生と4年生にはそれぞれ $p<0.01$ で有意差がある。しかし3年生と4年生は統計上の差はなく、1年生から3年生ほどの伸びは見られなかった。これは、4年生が31人と極端に少なかったことも影響があるかもしれない。しかしそのような状況にもかかわらず、最高得点の10.5点は2人とも4年生の学生によるものであった。

表 2 学年別小論文の評価点分布

得点(12点満点)	1年生(人)	3年生(人)	4年生(人)	合計(人)
～12	0(0.0%)	0(0.0%)	2(6.4%)	2(1.3%)
～10	2(2.9%)	14(25.4%)	3(9.7%)	19(12.2%)
～8	38(55.1%)	30(54.6%)	18(58.1%)	86(55.5%)
～6	22(31.9%)	10(18.2%)	6(19.4%)	38(24.5%)
～4	7(10.1%)	1(1.8%)	2(6.4%)	10(6.5%)
合計(人)	69	55	31	155

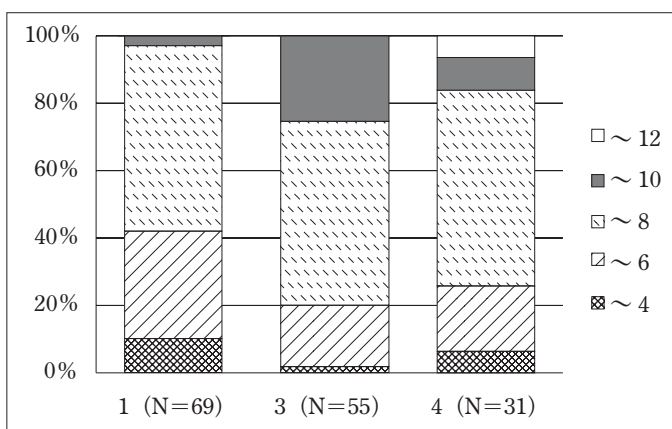


図 1 学年別小論文の評価点分布

表 3 学年間の差異（小論文の評価）

比較する学年	平均値の差
1年生－3年生	－1.10*
1年生－4年生	－0.97*
3年生－4年生	0.13

*p<0.01

4.3 語彙力テスト

まず、語彙力テストのレベル判定の結果を学年別に示す。すでに述べたように、語彙力テストはテストの得点によって、中1レベルから高3レベルまで6段階に判定される。

この語彙力テストでは、高3レベルに達していれば、大学生として一定の水準を満たしているとされている。表4、図2に示したように、4年生は高3レベルが74.1%を占めており、1・3年生に比べて高3レベルの割合が多い。しかし、1年生でも高3レベルが60%以上であり、

ある程度の語彙力は持って入学していると言える。これを統計的に見るために一元配置の分散分析を行ったところ、 $F(2,152)=1.26(n.s.)$ となり、統計的にも学年ごとに違いがあるとは言えないという結果になった。受容面の語彙力は入学時にある程度のレベルに達しており、このテストでは高3より高いレベルを判別していないため、頭打ちのように見えるのではないかと考えられる。

表 4 学年別レベル判定結果

判定	1 年生 (人)	3 年生 (人)	4 年生 (人)	合計 (人)
高 3 レベル (594 ~)	42 (60.9%)	32 (58.2%)	23 (74.1%)	97 (62.6%)
高 2 レベル (568 ~ 593)	8 (11.6%)	6 (10.9%)	2 (6.5%)	16 (10.3%)
高 1 レベル (531 ~ 567)	11 (15.9%)	13 (23.6%)	3 (9.7%)	27 (17.4%)
中 3 レベル (489 ~ 530)	5 (7.3%)	4 (7.3%)	2 (6.5%)	11 (7.1%)
中 2 レベル (455 ~ 488)	3 (4.3%)	0 (0.0%)	1 (3.2%)	4 (2.6%)
中 1 レベル (~ 454)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
合計 (人)	69	55	31	155

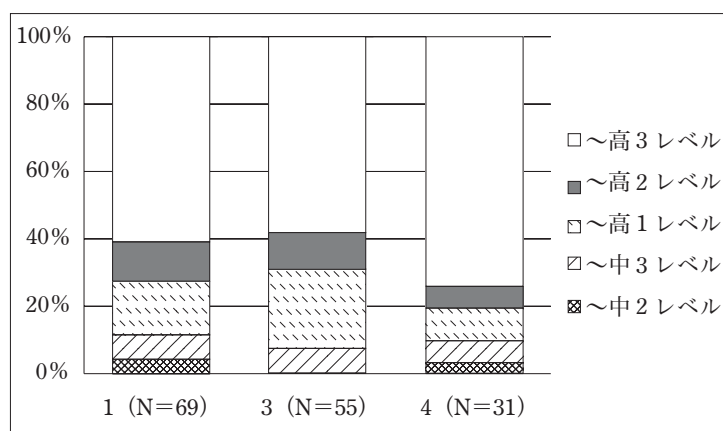


図 2 学年別レベル判定結果

4.4 語彙の多様性

次に、学年別に語彙の多様性を示す指標の分布をまとめたものを表 5、図 3 に示す。

図 3 に示したように、語彙の多様性を示す数値の低い学生は低学年ほど多い。逆に 4 年生では 4.50 以下の学生はおらず、6.50 と高い数値の学生の割合が他の学年よりも多くなっている。一元配置の分散分析を行ったところ、 $F(2,152)=5.60(p<0.01)$ となり、学年による有意差があるという結果が出た。つまり、学年が高いほど、小論文の中で用いる語彙は多様性に富んでいるということである。前節で語彙力の受容面については学年による有意差は

表 5 学年別 語彙の多様性の分布

語彙の多様性	1 年生 (人)	3 年生 (人)	4 年生 (人)	合計 (人)
～ 6.50	4 (5.8%)	5 (9.1%)	6 (19.4%)	15 (9.7%)
～ 6.00	16 (23.2%)	16 (29.1%)	11 (35.5%)	43 (27.7%)
～ 5.50	24 (34.8%)	20 (36.4%)	11 (35.5%)	55 (35.5%)
～ 5.00	14 (20.3%)	8 (14.5%)	3 (9.7%)	25 (16.2%)
～ 4.50	10 (14.5%)	6 (10.9%)	0 (0.0%)	16 (10.3%)
～ 4.00	1 (1.4%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (0.6%)
合計 (人)	69	55	31	155

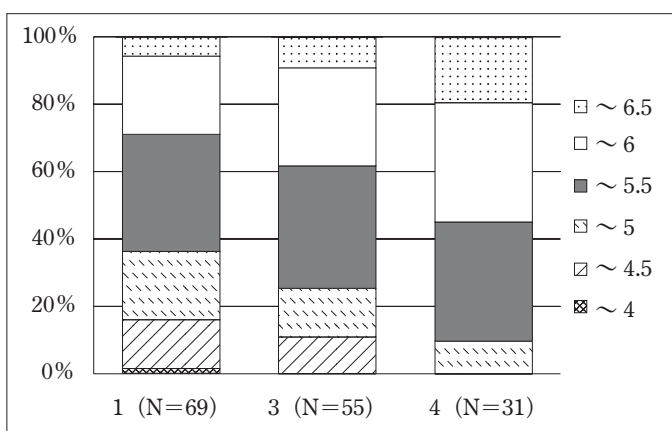


図 3 学年別 語彙の多様性の分布

ないと述べたが、産出面では違いがあると言える。

それでは、どの学年とどの学年の間の差が大きいのか、学年間の差異を統計的に見るために多重比較を行った。結果を表 6 に示す。

表 6 学年間の差異（語彙の多様性）

比較する学年	平均値の差
1 年生－ 3 年生	－ 0.11
1 年生－ 4 年生 *	－ 0.39*
3 年生－ 4 年生	－ 0.28

*p < 0.01

表 6 の網掛けが示すように、1 年生と 4 年生にのみ有意差があった。これに対して、1 年生と 3 年生、3 年生と 4 年生の間には有意差はなかったが、1 年生と 3 年生よりも、3 年生

と4年生の方が違いが大きかった。したがって大学入学後の2年間の伸びよりも、3年時から4年時の1年間の伸びが大きいと言える。これはゼミでまとまった文章を書く機会が増えることが影響しているのかもしれない。

以上、語彙力の産出面に関しては、学年が進むにつれて伸びが見られることを述べた。

4.5 考察

以上、小論文の全体的評価、語彙力テスト、語彙の多様性の3項目について、分析結果を示した。ここまでの結果をまとめると次のようになる。

- 1) 小論文の評価は、学年が進むにつれて伸びていると言える。特に、入学時から3年生になるまでの2年間でかなり伸びる。しかし、その後4年生になるまでは停滞する。
- 2) 語彙力テストの点は、学年が進んでもそれほど伸びるわけではない。
- 3) 語彙の多様性、すなわち語彙力の産出面は学年が進むにつれて伸びていると言える。特に、3年生の1年間で大きく伸びる。

次に、これらの結果について考察する。本稿で調査の対象とした学生の「書く」経験と照らし合わせると、大学教育の中で特に語彙力を意識して「書く」ことの強化をしているわけではない。しかし専門科目を学ぶ過程で、高校と比較して、より高い語彙力が必要な文献に触れているということは言えるだろう。さらに、3年生になるとゼミが始まり、まとまった文章を書く経験が増える。これが3)の語彙力の産出面の結果に反映しているのではないか。

調査前は、3年生から4年生の1年間で小論文の評価の伸びが大きくなるのではと予測したが、そのような結果にはならなかった。つまり、語彙力がついてきていても、評価の高い小論文を書けるようになってはいないということになる。特に、本論で用いた評価基準は、「論理の明確さ」「考察の深さ」「表現の成熟度」によるものである。語彙の多様性が反映されているとすれば、語彙や表現が大学生の論述文としてふさわしいかを問う「表現の成熟度」の部分であるが、「論理の明確さ」「考察の深さ」の印象が評点を左右する可能性は高い。よって、豊富な語を用いて書いていたとしても、論理性や考察の深さに欠けるようであれば、高得点は得られないわけである。このような力は、1年ほどでは身につくものではないとも言えよう。

それでは、実際に書かれた小論文を見ながら、具体的に語彙の多様性と小論文の評価について検討してみよう。すでに述べたように小論文は3点から12点の得点となるが、ここでは3.0点～4.0点と評価の低かった小論文をA群、9.0点～10.5点と評価の高かった小論文をB群とし、それぞれの語彙の多様性の数値を表7にまとめて示す。

表7に示したように、評価の低いA群の多くは1年生である。この中には語彙の多様性

表 7 評価の低い A 群と評価の高い B 群の比較

A 群 (N=10)				B 群 (N=12)			
No	評価	語彙の多様性	学年	No	評価	語彙の多様性	学年
1	3.0	4.25	1	1	9.0	4.72	3
2	3.0	4.39	1	2	〃	5.05	3
3	3.5	5.50	3	3	〃	5.05	4
4	4.0	4.22	1	4	〃	5.30	3
5	〃	4.43	1	5	〃	5.48	3
6	〃	4.46	1	6	〃	5.52	3
7	〃	4.95	4	7	〃	6.17	3
8	〃	5.07	1	8	9.5	5.72	3
9	〃	5.33	4	9	10	5.73	3
10	〃	5.66	1	10	〃	4.74	3
				11	10.5	6.47	4
				12	〃	5.77	4

を示す数値が 4 ポイント台と低いものが多い。一方、評価の高い B 群には 1 年生は 1 人もおらず、すべてが 3 年生あるいは 4 年生であった。B 群の語彙の多様性は、5 ポイント台あるいは 6 ポイント台と、A 群と比較して高い。

しかし、A 群にも 5.50, 5.66 という高い数値の小論文もあり、逆に B 群にも 4.72, 4.74 という低い数値のものもある。このように語彙が豊富であることのみが高い評価につながっているわけではないことが確認できる。

それでは実際に小論文を示し、語彙の多様性と評価について見てみよう。はじめに、評価が低く、かつ語彙の多様性も低いもの (A-1, 2) を示す。なお、小論文は漢字の誤り等も含めすべて原文のままである。

(1) 反対です。自分は中学から英語の授業がはじまりましたが、そう遅かったと感じないし、勉強の内容や本人達の意志に大きく左右されると思いますが、少なからず英語の勉強が早々と嫌いになってくる子がでてくるだろうし、小さいうちにそうになってしまうと、自分から英語の勉強をしたいと思う意志を取り戻すのが難しくなってしまうんじゃないかと思います。なので、ある程度物事を判断できるようになってから英語の時間を設けて、そこで英語の勉強がしたいと言う人はそうしたらいいし、したくないと言う人はそうしたらいいと思う。ここで英語の勉強をしたくないと言っても、それは自分の意志でそう決めたわけだから、「小学校で無理やりやらされたから嫌いになった」などといいわけできないようにして、自分の意志でそう決めたと思わせることが大事だか

ら、小学校のうちから英語の時間を設けるのは早すぎると思うので反対です。

【1年生 評価：3.0点 語彙力テスト：691点（高3レベル） 語彙の多様性：4.25】

(2) 小学校から早めに英語をやっておく中学・高校で少しでもわかりやすくなるし予習や復習みたいなかんじで英語を楽しくできると思う。よく英語は小さいころからやっていくといいと聞くからできるだけ早く英語を勉強しとけば大きくなるにつれて少しは楽だと思う。自分も英語はあんまりとくいじゃないし好きでもないからしたくないけど内容やおもしろさが少しでもわかればちょっとは楽しくなってやりたいと思ってくるから小学校5、6年生から英語をやるのは別に反対じゃない。自分も小学校から少しでも英語をやっとけばちょっとはできてたと思うしけどやっぱ一番大事なのは予習や復習だと思う。小さいころから英語をやっておくことは悪いことじゃないから賛成です。

【1年生 評価：3.0点 語彙力テスト：448点（中2レベル） 語彙の多様性：4.39】

堀江（2009）で述べたように、得点の低い小論文には、話しことばの使用や漢字の誤字など、明らかな問題点が多い。(1)(2)の小論文にも、下線に示したように一文中に理由を示す「から」「ので」が何度も用いられていたり、一文が非常に長いなどの問題点が目立つ。また語彙の多様性に注目すると、(1)(2)は語彙の多様性を示す数値が4.25、4.39といずれも低く、多くの語を使って書いているわけではないと言える。

次に、語彙の多様性を示す数値はそれほど低くないにもかかわらず、評価が低い小論文(A-10)を示す。

(3) 私は早期英語教育に賛成です。小学生のうちから英語に親しんでおくことで、中学生になり本格的な英語の授業が始まったときに、とっつきづらさを柔らげることができるかもしれません。

最近では多くの英語がタイトルのテレビ番組や本があるので、そういった身近なものを台材にして子供の興味を引き、英語についてだけではなく調べることの楽しさを学べるような授業をしていけたらよいと思います。他にも外人の先生を招いて、その国の文化や思想等を聞き、より広い視野で世界を見れる、グローバルな世代を築き、日本のさらなる発展を目指すことができるかもしれません。

しかし、私の年にも二週に一度程度の回数で英語の時間がありましたが、私は英語が苦手です。私達の年でやっていた英語の時間はお遊戯のようなものしかやっていなくて、外国人の先生も日本語でしゃべっていたりしたので英語とは言えなかったのかもしれません。

小学5、6年生から取り掛かるのは少し遅いように感じます。1年生からやったほうが自然なものとして子供や親にも受け入れてもらえるかもしれません。

【1 年生 評価：4.0 点 語彙カテスト：654 点（高 3 レベル） 語彙の多様性：5.66】

(3) は語彙の多様性を示す数値は 5.66 である。しかし、下線部のように節のつなぎ方が不適切だったり、二重下線部のように文末に「～かもしれません」が多用されているなど、問題点が目立つ。また内容に関しても、はじめに「賛成」と言っているにもかかわらず、後半の内容は「賛成」とは言い難く、一貫した主張がなされているわけではない。結びもきちんとまとめられているとは言えない。こうしたことから、評価が低くなったものと考えられる。この他、A-8 も語彙の多様性は高いが、評価が低い小論文である。A-8 は論点がずれており、内容的に問題があるため評価が低くなったものと考えられる。

最後に最も評価の高かった小論文（B-11, 12）を示す。いずれも 4 年生のものである。

(4) 近年、若者、あるいは子ども達の国語力低下が話題になっている。若者言葉の普及や、ケータイの変換機能の多用によって、言葉が乱れ、漢字が書けなくなっているという。そんな問題を置き去りにしたまま、小学校の英語教育義務化はもう目前に迫っている。今、それを行う必要があるのか。私には疑問でならない。

義務化には、大きな問題が二つあると考える。一つ目は、教える教師の問題である。基本的に、小学校の教師は担任をもち、さらに主要四科目をすべて担任が教える形をとっている。そして、教師たちは四科目を教える練習をするために、大学等の教職課程で授業を受けてきたのである。教育大学の授業形態をまず変えなければならない。そうすればこれから世に出る若い教師たちは不自由なく英語を教えられるだろう。では、ベテランの、現場の教師たちはどうすればよいのか。外国人の先生を雇うなど、国は色々対策を行うらしいが、それではこれまで築き上げてきた教師と生徒の信頼関係が崩壊はしないだろうか。「英語も教えられる先生」という悪いイメージを保護者に与えないだろうか。現場の苦労を国がわかっているとは到底思えない。

二つ目は、中学以降の英語である。小学校英語に関して、国はコミュニケーションを主体とした授業にするとやっている。先に述べたように、外国人教師を派遣し、英会話スクールのような授業を目指すという。では、中学以降の英語も楽しく英会話できるかというと、答えは否である。今の受験制度を考えた場合、どうやったって楽しいコミュニケーション英語だけでは、高校受験は無理だし、高校から大学に行く場合も同じことが言える。どう考えても準備不足の見切り発車である印象は否めないのである。英語の授業を日本語禁止にすることも決まったようだが、どの問題の対策も後手後手に感じられてならない。付け焼刃のような対策でうまくいくほど教育は単純ではない。もっと案を練り、じっくり時間をかけて実行しなければ、将来日本語も英語もさっぱりな若者が街にあふれ返るかもしれない。

【4 年生 評価：10.5 点 語彙カテスト：683 点（高 3 レベル） 語彙の多様性：6.47】

(5) 早期英語教育の導入には反対です。なぜなら母国語もまだ拙い時期から授業として行うのはよくないと考えるからです。小学校の5, 6年生にもなれば確かに敬語も上手に使えるようになる頃ではあります。ですが、根本的に言語体系の違う言語を習って、せっかくできてきた日本語も、新しく習いはじめた英語も拙くなって、どちらもおかしい話し方しかできなくなってしまうことは、簡単に考えられることです。

国語をもっと大切にしなければならないと、私は考えます。よく「言葉が乱れてきている」、「最近の若者の言葉は汚い」ということを耳にします。わざとそうした言葉を使っていることももちろんあります。また、耳慣れないからそう思うこともあると思います。しかし、それらを抜きにして純粋に若者がきれいな言葉を知らない、というのも大きく関係していると思います。私の知っている女子高校生には「～をしてはいけない」と「～をしなくてはならない」の違いが分からないという子もいました。彼女は極端な例であるとは思いますが、高校に行った子でもこの状況で、ましてや中学生や小学生がまともな言葉を使えているでしょうか。今こそ、国語にさらに力を入れなければならないと私は考えます。なので英語の授業時間を増やす暇はないと思います。

恐らく早期英語教育の導入には異文化コミュニケーションの一助という面があると思います。ですが、それを小学生にわざわざ授業で強制的にやらせる必要はない筈です。小学生のうちから興味・関心を持たせるのは有効な手段ではあると思います。だから授業で強制的にやらせるのではなく、特別活動として行う方が効果的だと私は考えます。例えば学校交流などで外国人学校とのやりとりを増やしたり、部活動やクラブ活動でそうしたことをできるようにしたらどうでしょうか。おそらく、そちらの方が小学生にも意欲的に英語に親しめると思います。逆に強制してしまうと一層英語嫌いを増やすことになると思います。

以上の理由から、私は早期英語教育の導入に反対します。

【4年生 評価：10.5点 語彙力テスト：738点（高3レベル） 語彙の多様性：5.77】

語彙の多様性を示す数値を見ると、(4)は6.47と非常に高い。これはすべての小論文の中で最も高い数値である。一方、(5)は5.77と高い方ではあるが、顕著に高いとは言えない。よって、単に使用された語のみが高い評価に結びついているのではないということが分かる。実際に「表現の成熟度」では、評価者の1人は「大学生としては拙い印象」とコメントして4点満点で2点しかつかなかった。では、なぜ(5)は高い評価を得たのかと言えば、「論理性」「考察の深さ」で高得点だったからである。評価者は2人とも、この2つについては最高の4点をつけている。本調査では小論文の課題として「早期英語教育の導入の是非」を提示した。導入に反対の場合、「日本語の乱れ」や「日本語力の低下」を理由として挙げ、外国語よりも日本語を学ぶべき、という論の展開をする学生がほとんどであった。(4)(5)も同様の主張をしているが、一般論にとどまらず、個人的な経験や小学校の教育体制との関

わりなど、異なった観点から論じている。またどちらも複数の理由を示している。さらに「賛成」の場合の論展開を予測し、それに反論する形で自分の意見を述べる姿勢も見られる。このように（4）（5）の小論文は問題を多面的にとらえ、説得力のあるものとなっている。特に（5）は、語彙の多様性が特に優れていなくても、全体の論旨が明快で説得力があれば高得点を得るという例であった。

以上、小論文の評価と語彙の多様性について見てきた。評価と語彙の多様性には関係があるが、使用語彙が豊富であることは絶対条件ではない。内容、構成がしっかりしていれば、高い評価を得ることができることを述べた。このような内容と構成の面で特に優れた小論文は4年生のみに見られたことから、3年生からの教育内容、すなわちレポートやプレゼンテーションの機会が増えていることが影響しているとも考えられる。

5. まとめと教育への示唆

本稿では、学習の遂行に欠かせない「書く力」と、それにまつわる「語彙力」に注目し、この2つの力が大学生活の中でどのように変化していくのかを観察した。以下がその結果である。

- 1) 小論文の評価は、統計的に全学年を通して伸びている。特に入学時から3年生になるまでに一気に伸びる。しかし、それ以降4年生になるまでは横ばいであった。これは、大学に入ったことにより一般的に「書く力」は伸びるが、「論理性」「考察の深さ」といった面がさらに高いレベルに達するには時間がかかる、ということではないか。最も高得点だった学生が4年生のみだったことも、それを示唆している。
- 2) 語彙力の受容面は、高校3年生レベル（大学生の水準に相当）に達している学生が入学時で60.9%、3年生になった時点で58.2%、4年生になった時点で74.1%と増えている。しかし、平均点を見ると統計的には全学年を通して変化なし、という結果になる。これは、入学時にある程度の水準に達しているため、頭打ちの状態になっていると考えられる。
- 3) 語彙力の産出面は、統計的に全学年を通して伸びているが、入学時とはつきり差が出るのは4年生になった時点である。

これらの結果を踏まえると、大学生の「書く力」を伸ばすためには以下のようなことが言えるのではないか。

様々な語を用いて文章を書いたり、論理性・説得力のある論述文を書けるようになる力は、今までの教育の中でも確実についてはいるものの、4年生になる頃というように非常に

時間がかかることが窺えた。しかし、書く力そのものに焦点を当てて課題を与えていけば、もっと早く伸びて最終的にはより高いレベルを目指せる可能性は高い。教える側だけでなく、学生側にも、漠然と書くのではなくいかに書くのかを意識させることが必要であろう。

では、具体的に何を意識させていけばよいのか。それを明らかにするために、以下の考察を今後の課題として行っていきたいと考えている。

- 1) 堀江（2009）では評価の低い小論文について、語彙・表現・表記の誤用や文体の不適切さなど明らかな問題点が多いことを指摘した。さらに本稿では、節のつなぎ方や文末表現が小論文の評価に影響を与えていることが窺えた。このような誤用の傾向を全体的に把握し、整理する必要があるだろう。
- 2) 小論文をタイプ別に分類する。たとえば、紋切り型はどのような論述の展開がなされているのか、説得力があるものはどのような論述の展開がなされているのか、逆に分かりにくい論述はどうであるのか。それぞれの特徴を明らかにし、特徴に応じた指導につながるようにしたい。

引用文献

- 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』3(1), pp. 63-70.
- 位藤紀美子・堀知泰（2000）「作文能力の発達に関する調査研究—幼児から大学生まで」『京都教育大学教育実践研究年報』16, pp. 1-15.
- 伊藤奈賀子（2009）「2年次における日本語ライティング力育成の試み」『リメディアル教育研究』4(1), pp. 97-102.
- 大島弥生（2005）「大学初年次の言語表現科目における協働の可能性—チーム・ティーチングとピア・レスポンスを取り入れたコースの試み—」『大学教育学会誌』27(1), pp. 158-165.
- 大島弥生（2007）「大学初年次のレポート作成授業におけるライティングのプロセス」『言語文化と日本語教育』33, pp. 57-64.
- 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』pp. 1-116. 東京学芸大学.
- 門倉正美・筒井洋一・三宅和子（2006）『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房.
- 坂本勝信・康鳳麗・森脇健夫（2009）「中学年の日本語児童の物語描写における『視座』の実態について—日本人大学生との比較を通して—」『常葉学園大学研究紀要』25, pp. 205-213.
- 田島ますみ・深田淳・佐藤尚子（2008）「語彙多様性を表す指標の妥当性に関する研究—日本人大学生の書き言葉コーパスの場合—」『中央学院大学社会システム研究所紀要』9 (1), pp. 51-62.
- 成田信子・宗我部義則・田中美也子（1995）「作文能力発達に関する縦断的研究その1—小学生から大学生に至る同題作文の分析—」『国語科教育』42, pp. 183-192.
- 馬場真知子・田中佳子・林部英雄・有賀幸則・小野博（2003）「日本語リメディアル教育—日本語文章能力開発演習の試行と成果の検証」『メディア教育研究』11, pp. 27-38.

- 堀江裕子（2009）「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』9, pp. 29-34.
- Jacobs, H., Zingraf, S., Wormuth, D., Hartfiel, V. and Hughey, J. (1981) *Testing ESL Composition: A Practical Approach*. Newbury House.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, J. and Kim, H. (1998) *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy & Complexity*. University of Hawaii Press.

(2010 年 5 月 10 日 受理)