

## 記述式試験解答に対する答案としての評価と 日本語力からの評価 (語彙力を中心に)

田島 ますみ<sup>A</sup>, 佐藤 尚子<sup>B</sup>, 深田 淳<sup>C</sup>, 玉岡 賀津雄<sup>D</sup>

### Evaluation of Responses to an Essay Exam and Evaluation of Them as Japanese Compositions (Focusing on Vocabulary)

Masumi TAJIMA<sup>A</sup>, Naoko SATO<sup>B</sup>, Atsushi FUKADA<sup>C</sup> and  
Katsuo TAMAOKA<sup>D</sup>

**Abstract:** The present study compared students' scores on their responses to an essay exam question in a content course with (a) three vocabulary-related objective indices and (b) holistic evaluations of the responses as Japanese compositions by Japanese language instructors. The results showed that the total number of morpheme tokens had the highest correlation with the course instructor's ratings. What this implies is the importance of expository skills to produce an extensive discussion using a large number of words. This, in turn, requires vocabulary skills, although in the context of L1 learning and instruction, vocabulary development has not been given much attention. It is suggested that we rethink the role of vocabulary instruction in Freshman Japanese courses, especially academic vocabulary development.

**Keywords:** Japanese writing, essay test, evaluation, vocabulary, indices.

#### 1. はじめに

大学の初年次教育<sup>1)</sup>において、学生の日本語力向上を目的とした授業を担当している教員が関心を抱いていることの一つに、文章の良し悪しや語彙力といった日本語力が、専門分野の担当教員によるレポートや試験答案の評価にどの程度影響をおよぼすのかということがある。日本語力向上を目指す科目の設置は、学部教育で認識されてきた学生の日本語力低下への対策であったり、よりよい専門教育への橋渡しであったりというように、主に学部専門教育側からの要請でなされてきた。しかし、実際の日本語科目担当者は専門教育とは別の分野の専門である場合が多く、専門教育レベルで感じられている日本語力の問題というものを体

験していないことが少なくない。また、文章力や語彙力といった日本語力の要素が、専門教育の評価の場ではどの程度問題になるのかということについても明確な情報はないというのが実情だろう。日本語教員の側には、まさにそのような情報が必要なのである。

近年、専門教員と日本語教員の連携・協力が強調されているのもこのような両者の間の情報不足、コミュニケーション不足が認識されてきているためだと考えられる。初年次日本語科目は、設置時に「日本語力向上を目指す」という目的は掲げられてはいるものの、詳しい具体的な教育内容や、どのようなレベルを目指すのかといった客観的な目標が示せる状況ではない。日本語科目担当者は、体験していない専門教育段階での日本語力の問題を改善すべく、手探りで試行錯誤を重ねているというのが現状ではないだろうか。そのような専門分野との連携がない中での日本語科目担当者の努力では、大きな改善は望めないであろう。科目設

A: 中央学院大学法学部

B: 千葉大学国際教育センター

C: パデュー大学外国語外国文学学部

D: 名古屋大学大学院国際言語研究科

置の経緯からしても、専門教育側との連携が初年次日本語科目のより有効な運用につながることは間違いない。

今回の研究では、ある科目の答案に対する専門教育側と日本語教育側という二つの観点からの評価の比較を、語彙力を中心に上げた。前述したように、初年次日本語科目を担当する教員にとって、専門教育の評価の場で日本語に関する要素がどの程度影響するのかは、非常に関心のある問題である。日本語力があらゆる高等教育科目の基礎学力となることは言うまでもないが、実際の専門分野の教員による評価に日本語力の差は反映されるのだろうか。

本研究では、学生の書いた自然科学系科目の記述式試験問題に対する答案を資料とし、授業担当教員がつけた答案としての点数に日本語力の観点からの数値がどの程度関連するのかを分析することを試みた。日本語力の視点からの評価としては、日本語教育の専門家がつけた文章の質に対しての点数、さらに客観的な数値である語彙指標の値を選択した。これらの数値の間の相関を調べることによって、専門教育と日本語教育という二つの観点からの評価の関係を調査した。これにより、日本語教育担当者に評価についての情報を提供し、その結果から教育的示唆を考えることを目的としている。

## 2. 評価と指導における語彙の問題

本研究では、日本語力の評価項目の一つとして語彙を取り上げた。語彙が日本語力における主要な要素の一つであることを、否定する人はいないだろう。近年の学生の日本語力低下をめぐる議論においても「使える単語量が少ない」「理解語彙、使用語彙、ともに貧弱である」という量の問題や「意味を正確に理解していない」「状況に応じて適切に使えない」などの意味・用法についての問題が指摘されている。日本語の力を評価する際には重要な要素である。

評価では大きな要素であるものの、語彙が教育の場で重要視されているとは言い難い。外国語教育とは異なり、第一言語の日本語教育では語彙の扱いがそれほど重要視されない。初年次日本語教育の中でも、特に「日本語表現」などの科目名で設置される、アカデミック・ジャパニーズを主眼とした文章指導の授業では、論文やレポートの書き方などライティング・スキルが

中心に据えられている。開発された教科書を概観しても、スキルの一環として、論理的な文章を書く際に使う語彙の説明があつたりするが、評価の場での語彙の問題に比べればごくわずかな扱いである。また、アカデミック・ライティングに特化していない初年次日本語教育の教科書・教材であれば、語彙力不足に対しての気づきを促すために語彙が一項目として取り上げられていたりするが、評価での重要性に比べればやはり扱いは少ないように思われる。

なぜ初年次日本語教育の場で語彙が扱われない、あるいは扱いが少ないのか。実際問題として語彙は指導しにくい要素である。膨大な数に上る語をどのように指導するのかは、ある程度体系的な説明ができるライティング・スキルと比べれば困難であることは明らかである。また、これまで第一言語における語彙の指導があまり意識化されてこなかったために、指導法が十分に考案・開発されてきていないことも要因の一つと考えられる。

第一言語の場合、語彙はある程度自然習得に任せておくことが可能である。教室内で教材を使って指導しなくても一定量の語彙習得は期待できる。これまでの第一言語としての日本語教育、すなわち国語教育はそのことを前提としたうえでの指導法になっているのではないだろうか。

国語教育が一定量の語彙習得を前提としていることを示す例としては、Sasaki & Hirose (1999)<sup>1)</sup>の研究がある。この研究では、第一言語としての日本語ライティングを評価する基準を作成することを目的として、高校の国語教員に作文評価についてのアンケート調査を行っている。第一言語としての日本語ライティング専門家2人が作成した35の作文評価項目に対し、高校の国語教員に意見を求めた。それぞれの項目を実際の評価時にどの程度重要視するかについて、「全く重視しない」から「非常に重視する」まで5段階で答えてもらうという方式で、102人の教員から回答を得た。「語彙は豊富か」という項目は、重視度の低い項目だと報告され、最終的に作成されたライティング評価基準からははずされている。この結果は、高校の国語教員が語彙の豊富さは作文全体の質の高低にあまり影響しないと判断していることを示すものである。その判断の前提には、高校レベルではすでにある程度の語彙が習得されており、作文において語彙の差が作文その

ものの優劣の差には結びつかないという考えがあるのではないだろうか。

一方、第二言語の文脈では、語彙の重要性は自明である。語彙の習得がなければ学習者の中間言語<sup>2)</sup>の発達は始まらない。中間言語の発達に伴って、語彙は増加し、より複雑な表現が理解・使用できるようになる。現在、第二言語でのパフォーマンスの評価・測定には、正確さ、流暢さ、複雑さという三つの観点が一般的に使用されている。複雑さについては、統語的、あるいは文法的複雑さと語彙的複雑さに分けられる (Wolfe-Quintero, Inagaki & Kim: 1998) <sup>2)</sup>。語彙の複雑さが増していくこと、つまりより多くの語を獲得して、より複雑な表現ができるようになっていくことが第二言語の習得過程であると認識されている。

また、第二言語としての日本語のライティング評価では、語彙が主要な評価項目として扱われている。田中・坪根・初鹿野 (1998) <sup>3)</sup>は作文評価基準についての研究で、因子分析の手法により作文評価の基本構造の因子として「正確さ」「豊かさ」「構成・形式」「内容」を抽出した。この4因子はその後の研究にもしばしば言及されている。4因子中、語彙の問題は「正確さ」「豊かさ」、あるいは「内容」にも関わってくる要素であるが、坂井 (2005) <sup>4)</sup>は「豊かさ」の項目に「語彙・表現の多様性、専門用語の使用、量」という説明をつけて、語彙の関わる部分を特定している。また、田中・長阪・成田・菅井 (2009) <sup>5)</sup>が使用したライティング評価基準には、「正確さ」の中の項目の一つに「語彙」があり、基準説明として「語彙が正しく使いこなしているか」とあるほか、「適切さ」のほうにも「表現・語彙」があって「このライティングに合った表現・語彙が適切に使われているか」の基準説明が入っている。

このように第二言語での産出の評価に語彙は欠かせない要素である。本研究では、第二言語の評価や教育で得られてきた知見にもとづき、第一言語における語彙力の影響について分析した。語彙力が、大学の記述式試験の答案を評価する際にどの程度関連があるのかについての相関分析結果を報告する。また、答案点と文章点の関係についても考察し、合わせて答案評価と日本語力から見た評価を比較する。

### 3. 方法

#### 3.1 資料および答案評価

本研究の資料には、2005年度に大学学部の一般教養科目「生命科学」で学期末に実施された記述試験の答案40人分を利用した。答案を書いた学生は全員日本語母語話者で、学部は多岐にわたり、学年別の内訳は1年生37人、2年生2人、3年生1人であった。試験問題は「薬剤耐性菌について、世界の現状を述べよ」という問いで、所定の解答用紙に手書きで記述を求めたものである。A4サイズの用紙上部に科目名が記され、学部・学生番号・氏名記入欄の下に、設問文「薬剤耐性菌について、世界の現状を述べよ」が書かれているほかは、罫線などもない白紙である。40人中1人が裏面にわたる2ページ分の解答を書いている以外、39人は表側の使用のみで済んでいる。全答案の平均字数は455.73字であった。

答案には最低50点から最高90点までの点数がつけられていた。点数は、90、80、75、70、60、50の6段階 (表3を参照) であり、平均点は72.5点、標準偏差は6.10であった。なお、答案は授業担当者から直接入手したものではなく、研究または授業の参考資料としてのみ使用することを条件に間接的に入手したもので、答案以外の資料・情報はなかった。授業担当者および答案を書いた学生全員は、本研究関係者にとって面識も接触もない、特定できない個人であった。さらに入手した時点で各答案にIDナンバーを付け、個人情報保護に留意して取り扱った。

#### 3.2 語彙指標

答案に使用された語彙について、各答案の延べ語数 (Token)、異なり語数 (Type)、さらに Type Token Ratio (TTR) のヴァリエーションである Carroll の修正 TTR という3種の指標を算出した。延べ語数と異なり語数は使用された語の数量を表す頻度指標であり、Carroll の修正 TTR は同一語が繰り返されているのではなく多様な語彙が使われているかどうかを示す割合指標である。

Carroll の修正 TTR (以下、CTTR) は、延べ語数の2倍の平方根における異なり語数の割合 ( $\text{Type} / \sqrt{2 \times \text{Token}}$ ) で、TTR の改良版である。従来指摘されてきた TTR の問題点、すなわちテキストや発話全体の量が数値に過度の影響を与える難点を、分母の値

を平方根とすることで抑えている。全体の語数に対する異なり語数の割合を示す点は TTR と変わらず、単位量当たりでより多くの異なり語が使われていれば数値が高くなる。同じ語の繰り返しではなく、より多様な語が使われているかどうかの目安となる指標である。(語彙関連の指標の詳細については田島・深田・佐藤・玉岡 (2009) <sup>6)</sup> 参照)

延べ語数、異なり語数の算出は、日本語形態素解析システム「茶筌」を使用した形態素分析をもとに、計算機処理によって行った。「茶筌」は奈良先端科学技術大学院大学松本研究室で開発した無償のソフトウェアである。詳細は、ネット上のサイト (<http://chasen.naist.jp/hiki/ChaSen/>) で確認できる。

### 3.3 文章評価

日本語の文章の質という観点からの評価は以下のように行った。日本語教育の専門家3人が、答案としての点数は見ない状態で、6段階の主観的総合評価を行った。答案点が6段階評価だったことに合わせて文章評価のほうも6段階とした。また、分析的評価ではなく総合的評価を用いたのは、項目を特定し各項目の点数を合算して出される文章評価よりも、文章全体の質という観点からの統合的な評価を答案評価の比較対象としたほうが本研究の主旨には妥当と判断したためである。

文章評価には、手書きの答案を一度電子化してコーパスとしたものの印刷版を使用した。資料の答案には、授業担当教員がつけた答案点や採点時の書き込みがあったため、それらの影響を排除するべく印刷版を用いた。ただし、オリジナルの答案を評価するのとは違い、字の丁寧さ、大きさ、読みやすさ、漢字の正確さなどという表記上の観点が評価に反映されなくなる。今回の文章評価では、その類の評価が含まれていないことを断わっておく。

表1が総合的評価に使用した基準である。これは、2010年度に改定された日本留学試験<sup>7)</sup>の記述問題新採点基準をもとに、本研究の資料に合うよう修正して作成したものである。現時点では、日本語の文章評価のための統一基準や広く一般的に使われている採点基準というものは存在しない。日本留学試験は日本語学習者を対象とした試験ではあるが、大規模テストとして普及し、ある程度の信頼性は期待できるものである。

表1 総合的評価採点基準

得点	基準
6	具体的な内容が秩序立てられ明確に述べられている。かつ、効果的な構成と洗練された表現が認められる。
5	具体的な内容が明確に述べられている。かつ、効果的な構成と適切な表現が認められる。
4	具体的な内容がおおむね明確に述べられている。かつ、妥当な構成を持ち、表現に情報伝達上の支障が認められない。
3	内容の具体性、記述の明確さにやや劣る点が認められる。あるいは、構成、表現に不適切な点が認められる。
2	内容の具体性や量に不足が認められる。あるいは、記述の明確さにおいて劣っている。構成や表現に複数の不適切な点が認められる。
1	内容の具体性や量が乏しい。あるいは、記述が明確ではない。構成に大きな問題点が認められるか、構成意識がない。表現に不適切な点が目立つ。

また、2010年度からの新採点基準は6段階の総合的評価で、本研究に合致するものであった。その採点基準を今回資料とした文章の性質に合うよう修正することで、表1に示した基準表を作成した。

主な修正点は2点ある。まず、文章の種類に合わせた基準に変更した。日本留学試験では、書き手が自分の意見をしっかりと根拠とともに明確に主張できているかを主な観点としているが、今回の文章は意見を主張するものではなく、「現状を述べよ」という事実の記述である。それに沿う形で基準の説明を修正した。なお、文章評価であるので「内容」に関しては記述の具体性、量についての評価とし、書かれた内容の情報の真偽、すなわち専門知識として正しいのかどうかについては問わなかった。

もう1点は、第一言語での産出であることを考慮した上での調整である。日本語学習者の書く文章を対象とする日本留学試験の採点基準では、母語話者が書いた文章を評価する場合、上位群に対しては天井効果が

出てしまつて弁別の機能が鈍くなる一方、下位群となる文章は該当数が少なくなってしまうことが予想される。そこで日本留学試験の採点基準の中で、特に平均以下となる三つのレベルの基準説明を、以下のように変更した。

日本留学試験の最低評価となる基準は「採点がなされるための条件を満たさない。」であるが、それに相当するような答案はなかった。そこで、表1のように、得点1の基準は、内容の具体性や記述量、記述の明確さ、構成、表現において顕著な問題があるものというようにした。次に、得点2の基準は、日本留学試験で対応するレベルでは「主張や構成が認められない」「課題との関連性が薄い」「表現にかなり不適切な点が認められる」となっているが、これらは今回の資料では得点1に該当するような顕著な問題になるだろうと判断した。よつて、得点2に、より軽度の問題が該当するよう、「具体性や量に不足」「明確さにおいて劣っている」「複数の不適切な点」という表現にあらためた。得点3の基準に関しては、中間点より下位の得点ということ考へし、得点4の基準との違いを明確にするため、なんらかの点で劣る、あるいは不適切な点があるという基準とした。日本留学試験では「課題を無視せず、書き手の主張が、根拠とともに述べられている。しかし、その根拠の妥当性、構成、表現などに不適切な点が認められる。」というように、前半部に肯定的な評価があるが、本研究で問題点だけの基準にしているのはそのような理由からである。

この基準にしたがつて、3人の評定者がまず各自で採点を行った。個別につけた評点の一致度をピアソンの積率相関係数で調べた。その結果、評定者3人でそれぞれ、 $r=0.40$ ,  $r=0.51$ ,  $0.65$ ,  $0.71$  となり、すべて有意な正の相関を示した( $p<0.001$ )。評定者間信頼性を補うため、3人で話し合う場を設け、評定根拠や基準を明らかにしながら議論し、最終的な文章点を決定した。

### 3.4 統計分析

以上、資料における、答案としての点数、文章の質に対する点数、延べ語数、異なり語数、CTTR という5種類の数値を変数として、各変数間の相関関係を調べた。答案点と文章点は間隔尺度であることが保証されないため、スピアマンの順位相関係数を用いた。

## 4. 結果と考察

相関係数の示す結果は、各変数間におおむね相関が認められるというものであった。表2が各変数間の相関係数を示したものである。1箇所、文章点とCTTRに相関が見られなかった以外は、有意な正の相関を示す係数となっている。

答案点との間に、もつとも高い相関係数が示されたのは延べ語数であった。異なり語数も、答案点との比較的高い相関係数が示された。これら語彙量の数値と比べると、答案点と文章点との間の相関は若干弱く、答案点とより強い関連があるのは文章全体の質よりも語彙の量を表す数値であるという結果であった。ただし、同じ語彙指標であっても語彙の多様性を表すCTTRと答案点との相関は低めで、文章点と答案点との相関よりもさらに弱くなつている。以下、答案点と語彙指標数値、答案点と文章点に分け、考察を含めて詳述する。

### 4.1 答案点と語彙指標数値

答案点と語彙指標の間には相関関係が確認された。もつとも強い相関が見られたのは延べ語数との間で、相関係数は0.67であった。図1に両変数の散布図を

表2 点数と指標の順位相関行列

	答案点	文章点	Token	Type	CTTR
答案点	—				
文章点	0.44**	—			
Token	0.67**	0.75**	—		
Type	0.57**	0.59**	0.87**	—	
CTTR	0.38*	0.26	0.51**	0.83**	—

\* : 5%水準で有意。 \*\* : 1%水準で有意。

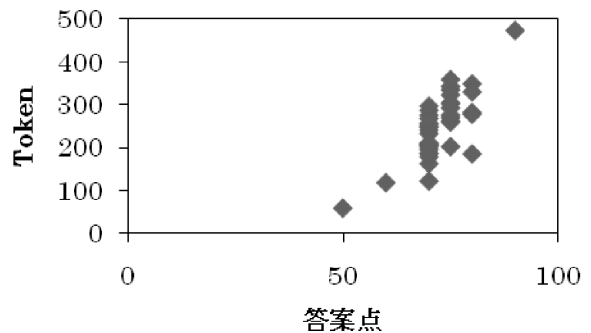


図1 答案点と延べ語数の散布図

示す。延べ語数は使われた語の数であり、答案の長さと言ってもいい。答案点と延べ語数との相関係数が高かったということは、単語を多く、すなわち答案を長く書いた場合に、答案点数が高くなる傾向があったということである。

次に高い相関係数は、答案点と異なり語数の間の値で、0.57であった。これも延べ語数同様、使用された語の量に関する指標である。より多くの異なり語を用いた答案の点が高くなる傾向を示している。

量の語彙指標が答案点との比較的強い相関を示す一方、割合指標である CTTR は弱い相関しか示さなかった。CTTR は、単位量あたりの異なり語数が多ければ数値が高くなり、少なければ低くなる。つまり、同一語の繰り返しが少ないければ数値は高くなり、繰り返しが多ければ数値は低くなる。今回、この数値と答案点との相関が比較的低かったということは、同一語の繰り返しが少なく多様な語彙が使われているということよりも、単純に語数が多く長く書けた答案や、異なり語数が数多く書かれている答案の中に高得点の答案が多かったことを示している。

答案点と使用された語数との相関が強かったことに関しては、文章の種類という要因が考えられる。本研究で使用した資料は「薬剤耐性菌について世界の現状を述べよ」という試験問題の解答であった。主張を述べたり論証したりする文章ではなく、事実の記述であり、このような種類の問題であればより具体的に詳細な記述をすることで、問題に対する解答としては評価の高いものになっていくと考えられる。延べ語数と異なり語数の値が、答案点との間に、語彙の多様性を表す指標数値よりも比較的強い相関を示したことは、試験の解答として求められていた文章が、現状についての詳細で具体的な記述であったことによるのではないだろうか。

語数に比べて、語彙の多様性を表す数値と答案点との相関はやや低いものとなった。低いとはいえ、5%水準で有意な弱い相関が認められるという結果であるので、多様な語が使われていることも答案の評価と無関係ではないと言える。語数ほど強い関連でなかったことは、前述した、詳細で具体的な記述が求められていたという課題の特徴によって、ある程度説明できるだろう。薬剤耐性菌というトピックに対して現状の説明をする際には、専門用語を含めて繰り返し使用され

る語がある程度多くなることが予想される。詳細で具体的な記述をするために同一語が繰り返されるという事態も起こるだろう。同じような語が繰り返されていても、語彙力が不足しているというよりは詳しい解説をしているということではないだろうか。

#### 4.2 答案点と文章点

答案点と文章点の間には、0.44 という相関係数が出た。延べ語数や異なり語数ほどではないが、ある程度の相関は認められるという結果である。表3は答案点と文章点の点数ごとの人数分布を示した表である。全体的には双方の点数の対応が認められる。特に、下位の2答案に関しては答案評価も文章評価も一致して低い評価であり、答案評価で最上位の答案に関しては文章点も2番目に高い点がついている。

両者の全体的な対応が確認できる一方、対応していない部分も示されている。目立つものとしては、答案点が2番目に高い点であるのに文章点が最低点の答案がある。これは、文章評価の側では、薬剤耐性菌についての現状を求める問題であるにも関わらず「薬剤耐性菌」という語が一度も使われず、細菌が引き起こす

表3 答案点と文章点における人数分布

答案点	文章点	人数	小計
90	5	1	1
80	5	2	5
	4	1	
	3	1	
	1	1	
75	6	2	12
	4	4	
	3	2	
	2	3	
	1	1	
70	5	2	20
	4	3	
	3	4	
	2	5	
	1	6	
60	1	1	1
50	1	1	1

「感染症」についての記述になっていると判断して評価が低くなったものである。課題に対しての内容が書かれていない、また記述が明確ではないという判断であった。さらに、答案内で「まだまだ」「ずっと前から」「どンドン」という口語的表現の使用が目立ったという点も評価が低かった一因である。しかしながら、答案点は80点を得ており、授業担当者の側では解答として期待したことは十分に述べられているという評定であったのだろうと推測する。

このほかに、答案点が75点という中位のものであっても、文章点は最高点の6点や最低点の1点と割れていたり、同様に答案点中位の70点の答案群にも文章点は5点から1点まで多様な点数がついていたりするという結果が示された。答案評価が中位の答案群では、文章点がかなり割れているという結果であった。

## 5. 教育的示唆

関連分析の結果、答案評価と日本語力の評価には関連性が認められた。専門教育と日本語教育という観点の違いはあっても、評価についてはある程度の一致が認められることに対する数値的な裏付けとなるだろう。

しかしながら、答案点で中位の答案群についての文章点はあまり一致を見せず、文章点で最低点を取った答案は、答案点の上位2番目の点から最低点まで、最高点を除くあらゆる階層に存在した。つまり、専門的な学力の優劣とはあまり関係なく文章力が劣る学生は少なからず存在するということである。これは、まさに初年次日本語教育が対象とすべき学生達である。

今回の結果でさらに強調しておきたいのは、答案評価・文章評価の双方で使用語数の多さが評定点の高さに関連していたことである。第一言語の場合、教育の場では語彙の指導に対してあまり意識が高くないことは前述した。本研究の結果を考慮すると、ライティング・スキルの指導を主としている大学での日本語指導でも、あらためて語彙の重要性を認識すべきではないかと思われる。スキル指導では文章の構成や正確で適切な表現などに目が向きがちであるが、まず多くの語を使って十分な記述ができること、そのために必要な語彙力をつけることという基本に対しても、教員側学生側双方がより意識的になるべきではないだろうか。

実際の指導で語彙を強化する手立てを考えることも必要だろう。たとえば、第二言語教育で多用されてい

るボキャブラリー・クイズのように、単語や表現についての小テストを繰り返し行うことは、第一言語であっても正確な意味把握や適切な使用ができていない語があるという「気づき」を促すことに有効な手立てではないかと考える。さらに、専門教育における専門語彙の習得の重要性を考えれば、アカデミックな語彙の習得の重要性を、高校からの移行段階という早期の過程で、学生に説いていくことも初年次日本語教育の重要な役割ではないかと考える。佐藤(2009)<sup>8)</sup>が分類した、「専門領域に関わらず、大学というアカデミックな場で教育を受けるのに必要な語彙」としての「学術用語」の習得・指導に関して、具体的な方策を検討すべきではないだろうか。

## 6. おわりに

今回の研究では、専門教育の評価と日本語力という観点からの評価を比較した。答案点と文章点とのずれからは、あらためて文章力の低い学生の存在が確認された。また、使用語数と評価との相関は、多くの語を使って長い文章が書けることの基本的な重要性を示している。

今後の初年次日本語教育への示唆は前述したが、最後に専門教育との連携に関して付け加えたい。答案点と文章点がずれる答案があることは指摘した。専門教育側の評価において文章の良し悪しをどの程度入れるのか、あるいはまったく入れないのかは難しい問題であろう。しかしながら、日本語力の問題を全く看過して評価を行うということであれば、専門教育側からの要請で初年次日本語教育が始まったという経緯と矛盾をきたすし、日本語力の問題が専門教育後期の論文指導などの段階までも続くことを助長することになりかねない。専門教育の場でも、学生の日本語へ対する意識を高めるような評価なり指導なりを工夫できないものだろうかという疑問を投げかけておく。初年次日本語教育が、よりよい専門教育の実現を目的としている以上、双方の連携・協同は欠かせないものとして常に意識されるべきであると考えからである。

## 注

[1] 本稿での「初年次教育」は、狭義の意味での初年次教育と補習教育の区別を意識していない。高校から大学への学びの移行を支援し、高等教育の基礎段階となる

初年次教育と、高校までで学んでいるべきことを学んでいないための補習授業的な教育の双方を含め、学部教育の比較的早期の段階でなされる基礎教育というほどの意味である。

- [2] 中間言語とは「新しい言語を獲得していく過程で起こる過渡的な言語」(『応用言語学事典』研究社)である。

#### 引用・参考文献

- 1) Miyuki SASAKI and Keiko HIROSE : Development of Analytic Rating Scale for Japanese L1 Writing, Language Testing, 1999, vol.16, no.4, p.457-478.
- 2) Kate WOLFE-QUINTERO, Shunji INAGAKI and Hae-Young KIM: Second Language Development in Writing (Measures of Fluency, Accuracy, and Complexity), University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1998.
- 3) 田中真理, 坪根由香里, 初鹿野阿れ: 第二言語としての日本語における作文評価基準(日本語教師と一般日本人の比較), 日本語教育, 1998, 96号, p.1-12.
- 4) 坂井美恵子: 学部教員による留学生の作文評価(総合的評価の分析), 大分大学留学生センター紀要, 2005, 2号, p.19-30.
- 5) 田中真理, 長阪朱美, 成田高宏, 菅井英明: 第二言語としての日本語ライティング評価ワークショップ(評価基準の検討), 世界の日本語教育, 2009, 19号, p.157-176.
- 6) 田島ますみ, 深田淳, 佐藤尚子, 玉岡賀津雄: 語彙指標数値と文章主観評価の関係(日本人大学生による2種類の書き言葉コーパスを使った実証研究), 中央学院大学人間・自然論叢, 2009, vol.29, p.57-77.
- 7) 日本留学試験: <http://www.jasso.go.jp/eju/index.html> (2010年9月19日参照)
- 8) 佐藤尚子: 大学生に必要な語彙力とは, 日本リメディアル教育学会第5回全国大会発表予稿集, 2009年9月, 千歳科学技術大学, p.7-8.

受付日 2010年11月12日, 受理日 2011年2月8日