

「文章表現」指導内容再考のための一考察：学生の語彙量、記述上の形式的規則に見られる問題点の観察をもとに

著者名(日)	中尾 佳子, 柴田 実, 中谷 由郁, 平林 一利
雑誌名	大妻女子大学紀要. 文系
巻	44
ページ	108-92
発行年	2012-03
URL	http://id.nii.ac.jp/1114/00000138/

「文章表現」指導内容再考のための一考察

— 学生の語彙量, 記述上の形式的規則に見られる問題点の観察をもとに —

中尾 桂子・柴田 実

中谷 由郁・平林 一利

あらまし

大学生の文章表現指導においては、漠然とした希望や期待はあるものの、指針を1つに統一するまでにはその到達目標が明示されていないことが多いが、指針やシラバスは多くの場合、教育機関個別のものを立てるべきである(中尾, 2009)。そこで、「文章表現」指導内容再考のための基礎研究として、学生の記述における問題の特定、その性質や傾向について分析を行なうことにした。まず手始めに、アカデミックスキルの基礎を担う語彙量の程度を調べ、ついで、記述時の無配慮な語の使用傾向、ならびに、形式面の規則遵守に関する問題を観察した結果を報告する。

キーワード: 文章表現, 語彙量, 読書量, 「思う」, 段落, 文字数, 常体と敬体

1. はじめに

かねてより、大妻女子大学文学部、ならびに、短期大学部の「文章表現」科目を担当する指導者から、大学の基礎教育としての「文章表現」科目における評価観点や到達水準を含めた指針の開示が望まれてきた。

これを受け、2009年度に、「文章表現」指導を考える会を短期大学部国文科の有志で発足させた。1年目は、短期大学部国文科内の教員に意識調査を行い、各教員の学生の文章記述に対する意識を確認した。2年目は、指導時に教員が抱いた意見を交換しながら、「文章表現」科目担当者の個々の授業観察や学生の問題等を報告しあった。3年目は、教材開発等へつなげていくことを念頭に、国文科から、さらに、広く考えて、「文系教育における文章表現」の指導内容やポイントを可能な限り明確にしようとする予定しているが、本稿は、この2年目の活動の報告で、短期大学部国文科の「文章表現」指導担当者で手分けして、授業で学生が記述した文章に見られる問題や、指導内容の達成度、そもそもの学生の推定語彙量等を観察し、報告するものである。

2. 大妻生の語彙力(柴田実)

大学で授業を行っていて気になる学生の表現上の問題に、学生が同一事物を別の語で言い換えられないということがある。これは、同音異義語の理解不足であると考えられるが、そもそも、語彙量全般にわたる問題があるのではないか。

また、語彙量の指導を検討するために、一般に言われているように、読書量と学生の語彙量の関係を知りたい。語彙量、ならびに、その読書量との関係を把握することは、授業進行や、学習シラ

バスの検討に役立つ指導者側の基礎知識ともなることによる。

そこで、学生個人の語彙量を推定し、学科別に平均語彙量、苦手な語彙の種類を調べた。調査の対象は、平成 21 年度、22 年度の短大、4 年制文系、家政系の一部の 1、2 年の学生である。また、個人の語彙量推定には、NTT コミュニケーション科学基礎研究所（以下「NTT」）がウェブ上で公開している「百羅漢」を利用した。語彙量推定に次いで、その語彙量と読書量の関係を調べた。

2.1. 専攻別の学生の語彙量調査

本稿での語彙量調査には、NTT がウェブ上で公開している語彙数推定テスト「百羅漢」を用いたが、これは、NTT の単語親密度データベースを用いて、統計的に個人の語彙量を推定するシステムである^①。「百羅漢」で用いるテスト用の単語は三省堂『新明解国語辞典第 6 版』（2010）の見出し語であるため、実際には、新明解国語辞典の見出し語を何語知っているかテストするものとも言える。

2.1.1. 調査の概要

本調査は、2010 年 6 月と 2011 年 5 月に、全学部共通科目の「日本語（口頭表現）」受講生に協力を求め、無記名でテストに参加してもらった。なお、協力を依頼した学生は、2010 年度が短大国文科専攻と 4 年制文学部日本文学科の 1、2 年生であるが、2011 年度はこれに、短大家政科や英文科の学生も含まれている。

「百羅漢」のテストは同形態のものが 3 つ公開されている。いずれも同じ目的の同形態のものだが、利用されている単語が異なる。そこで、3 つのテストそれぞれの推定結果の平均を各学生の語彙量とする。便宜上、この 3 テストはそれぞれ A 群、B 群、C 群と呼び分ける。

3 群は、それぞれ 50 語からなっており、Web 上で、知っているものにチェックを入れて推定開始ボタンで結果を送信すると、推定語彙量が計算される仕組みになっている。授業中の採取であることから、プリントアウトした 3 群のテストを配布し、「知っている単語」にチェックを点けて提出してもらうという方式で採った。

NTT のテストでは、単語にふりがなを付けていないが、B 群 42「道化方（どうけがた）」、C 群 34「腹帯（はらおび）」、41「夜の目（よのめ）」には読みがなを付けた。また、A 群 24 と B 群 24 は同じ「勃発」が使われているが、元の NTT のデータ自体が重複した語を使用しているためである。

テストの実施時には、以下 4 点を告知している。

- ・無記名
- ・専攻学科だけは記入
- ・読書量は 4 月から 5 月連休終了までに読んだ、単行本と雑誌の冊数を挙げる
- ・記入がない場合は 0 と見なすこと

専攻学科、読書量等を明記しなかった学生のテストは、読書量は 0 とカウントし、また、学科専攻の記入がない学生については専攻別平均の際の総数からは除外して全体平均にのみ加えた。

テストの実施時間は配付から回収までを含め、ほぼ 10 分であった。テストに挙がっている語と順番は資料 1 の通りである。

2.1.2. 語彙量調査の結果 — 学科別の語彙量 —

回答は、ABC の各群の個人推定語彙量の平均を算出し、2010、2011、国文科、国文科以外の 2 項対立形式で整理した。整理には、マイクロソフト商標の「アクセス」データベースを用い、集計もその上で行った。

「文章表現」指導内容再考のための一考察

推定語彙量は、4年制学部生の平均が3万6千余語、短大国文の学生が3万3千余語、短大他専攻生は、2万7千余語あり、語彙量では、4年制学部の文学系の1,2年生の平均語彙量が最も高い。

全員の平均語彙数はおよそ34,900語で、2010,11年度の1年生がを主な対象者であることを考えれば、子の語彙量は、大学教育による獲得語彙というよりは、素地としての語彙数（語彙力）を示すと言える。

4年制の文学部日本文学専攻の学生のみの平均は、2010年度は、41,600語程度、2011年度は44,100語程度で、平均ではおよそ43,000語となる。

一方、4年制の文学部日本文学専攻以外の学生は、2010年度が33,200語程度、2011年が34,400語程度、平均ではおよそ33,700語となる。上位語彙量の学生でも、下位語彙量の学生でも、どちらも2011年度の学生の平均語彙量の方が、若干、上回っているが、「誤差の範囲」とも考えられる数値であることから、この差を重視するかどうかは、入試結果などと比較する必要があるだろう。

なお、2010年度の短大国文専攻学生は1年生と2年生の混合である。1年生は35,300語、2年生が32,500語である。短大国文科の結果の詳細を見ると、1,2年生の平均ではあっても、実は、1年生の2年間の平均が35,296語で2年生の平均32,470語より多いものであることから、必ずしも、2年生の方が語彙量が多いとは限らない。このことから、1,2年の差は2,800語程度で、有意の差があるとは考えられない。

また、短大の国文以外の他専攻の学生の平均語彙量が他より少ないが、短大他専攻のデータは、カリキュラム編成や履修者制限の関係で2011年度のみで、かつ、履修者が1年次生のみとなっているため、1,2年次の混在により影響を受けたものではないと考える。

さらに、2010年度国文専攻学生の平均が、33,952語で、2011年度の非日文専攻学生が27,267語である。4年制学部生にも年度による差がほぼないこと、また、2011年度の4年制文学部2011年学生、ならびに、短大国文と、短大他専攻2011年学生の間には有意の差があることの2点から、入学年度よりも、専攻の差の方が語彙量の差の原因であると考えられる。

表1 平均語彙量（語）

	2010年	2011年	2010-2011年の平均
文学部1,2年生	33,678	36,624	36,624
短大国文1,2年生	33,883	34,021	33,952
短大他専攻1年生	—	27,267	27,267

2.1.3. 語彙量調査の結果から指導への提言

各テストの50語の語彙は、語の意味的なカテゴリーにおける親密度の高い順から降順に並べられているため、1番から50番に進むにしたがって、徐々に認知する学生が減ると予想されたが、実際には、語彙の意味概念上の新密度は、学生が認識しているか否かとは関係がなかった。それは、多くの学生が「知らない」とする語が知っている語の間のところどころに散見するという結果から判断できる。

表2 各群の中で認知の度合いが極端に低い語

A群	12「あべこべ」、14「エンゲル係数」、27「請け負い」、28「塗り箸」、34「血税」
B群	13「ブルマー」、21「ノアの方舟」、29「針供養」、34「あばら屋」、35「耳新しさ」、36「土つかず」
C群	6「定期預金」、9「なにしろ」、18「いずこ」、21「大それた」、23「上げ下ろし」、25「プラント」、30「コロニー」、32「長らえる」

表2にまとめた語の認知度の低さについて考えるために、何人かの学生に、テスト終了後になぜチェックを入れなかったか確認してみたところ、「知らない」理由として3種の答が得られた。

まず、「針供養」や「エンゲル係数」「請け負い」等「説明を聞いたら知識として理解できるが、それらは身近な物事ではなく、イメージがつかみきれない」というもの、次に、「方舟」等「音では聞いて知っていたが文字として見たことがない」というもの、最後に、「箸」は知っているが「塗り箸」が「箸」と同じものであるとわからないことや、「コロナル」や「細菌群」はわかってもそれが「コロニー」と言うものであることがわからない等、「語を上位概念と下位概念や類義関係を持つものとして体系的に捉えられていない」ということである。

これら3点から、教員側は、語彙指導において、学生の理解語彙数の多少だけをケアするのではなく、年代による語の変化やそれに伴う認識語の差、また、語彙体系の鳥瞰的な理解に対しても、指導の観点に組み込む必要を認識するべきだと考える。

一方で、語彙新密度順という妥当性からすると、特異に認知度が高い語もある。表3に挙げたようなものである。「百葉箱」等、義務教育課程での取り扱いの有無が影響していると考えられる語もあるが、「腰元」「陸半球」「寺子」等、漢字から意味が推測しやすいものを「知っている」と考える傾向があると考えられた。それは、これらについて、終了後、数人の学生に追認したところ、「知っている」と答えたにもかかわらず、正確な意味を説明することができず、「腰元」「陸半球」「寺子」は、それぞれ、「腰のまわり」「陸地」「寺子屋」ではないかというあいまいな答えが多かったことによる。

このことから、学生の語意に対するそもそもの認識自体が、不正確で不安定なものである可能性が推測される。語彙体系とあわせて、語の意味の正確な理解、ならびに、正確な語意認識を求める姿勢自体を指導していくべきである。

表3 各群の中で認知の度合いが極端に高い語

A群	15「泊まり込む」、17「言い直す」、26「目白押し」、30「茶番」、33「泌尿器」、36「腰元」、40「百葉箱」
B群	20「書き記す」、31「仰々しさ」、37「切磋」、38「丸まっちい」、41「陸半球」
C群	19「引き離す」、22「言い渡す」、26「スパンコール」、28「国民体育大会」、31「お召し替え」、33「茶の湯」、37「寺子」

2.2. 読書量と語彙量の関係

国民の読書量について、平成20年(2008年)度に文化庁が調査を行っているが、小坂橋・柴田(2009)によると、16~19歳の年代では、1か月間に本を全く読まない人が47%、1,2冊が31%、3,4冊が17%、5,6冊が3%、7冊以上が3%という結果である。

大妻の学生の1ヶ月の読書量は、4年制大学全体の平均が4.5冊で、最低は0冊、最高は17冊である。文化庁調査はマンガと雑誌をも除いた調査である点が、大妻生にはその区別をしていないため、内訳は不明である。

2010年度と2011年度の学生では、2011年度の学生ほうが若干読書量が多く、4年制文学部日本文学専攻学生と、それ以外の専攻学生では、1か月に4冊程度の差があり、日文専攻生が活字に親しんでいる、あるいは専門教育の中での義務的な読書が多いという様子が見て取れる。

短大の学生では、2010年度の国文専攻生は、平均で4.3冊。1年が4冊、2年が4.7冊で、2年生のほうが若干多い。しかし、4年制の日本文学専攻学生に比べると、読書数はほぼ半分であり、日

本文学，国文学以外の学生と同じレベルである。

読書量と推定語彙数の関係を，読書量を横軸，語彙数を縦軸に取り，ポイント（交点）の人数を点の大小で表した相関グラフにプロットしたものが図1である。ほぼ右上がりの関係から相関傾向が見られる。

読書量が平均以下かそれ以上か，また，語彙数が平均以下かそれ以上かで分割して見ると，図1のA～Dの4グループに分割できる。この図から，読書量が少なく，語彙数が3.5万以下のAグループに含まれる学生人数は，24人である。また，3～7冊の読書量で，語彙数が中・上位のBグループに該当するのは31人である。

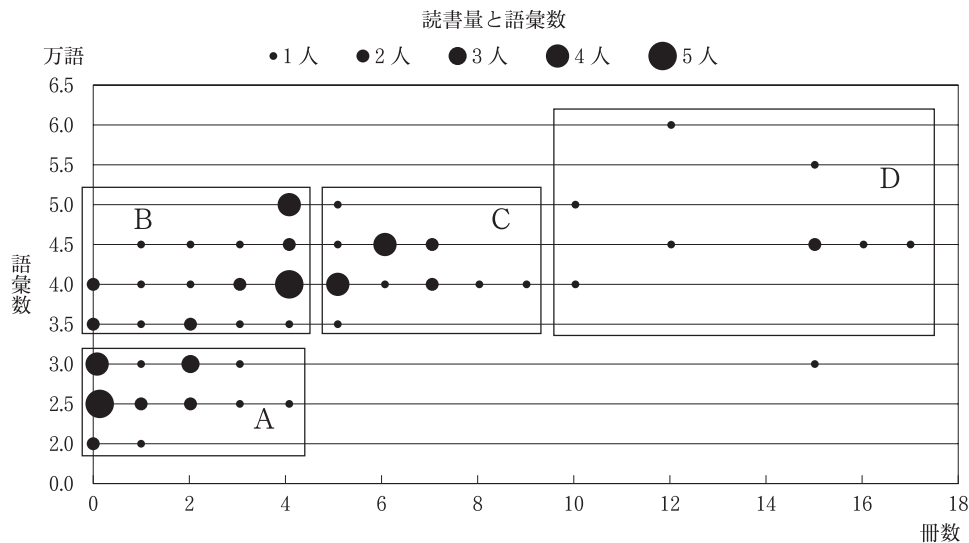


図1 読書量と推定語彙量との相関関係

平均推定語彙数である3.5万未満，平均読書量の4.5冊辺りの読書量の分布から，読書量と理解語数は相関があると考えられる。例えば，図1の語彙数3.5万語未満の学生は，読書平均冊数が4冊以下である。語彙数が平均の3.5万語を超えるグラフの上部に位置する学生で，読書量が10冊以上である学生は，10冊以下の学生と比べると，語彙量に明確な違いが見られる。

読書量を元に，学生を3つに大別すると，低位群…1か月4冊以下（63%），中位群…1か月5～10冊（28%），高位群…1か月11冊以上（9%）となる。これらを語彙数との関連で見ると，低位群は全体の63%を占めてしまう。このことから，読書の習慣とその冊数の増加により，獲得語彙量が増えると考えられる。

次に，「極端に認知度が低い語」と読書量との関係を見る。表4は，この語を知らないと回答した4年制文学部の学生のうち，読書量が4冊以下のグループと5冊以上のグループに分けたものである。表の右欄のパーセンテージは，この語を「知らない」と答えた学生のうち，読書量平均が4冊以下の人数の比率である。4年制文学部生全体では，4冊以下のグループが62.8%であることから，右端の列の数字が62.8%以上である場合，この語を知らない学生は，読書量が少ないグループに偏在することを示す。

「あべこべ」「請け負い」「定期預金」「いずこ」などは，4冊以下のグループが「足を引っ張って」と考えられることから，上記の語を知らないと答える学生は，8割の確率をもって読書量が少ないと言えるであろう。

表4 「極端に認知度が低い語」と読書量との関係

読書量	この語を知らない人数		4冊以下の比率(%)
	4冊以下	5冊以上	
12 あべこべ	10	2	83.3
14 エンゲル係数	25	9	73.5
27 請け負い	26	2	92.9
28 塗り箸	38	9	80.9
34 血税	43	9	82.7
13 ブルマー	10	2	83.3
21 ノアの方舟	26	3	89.7
29 針供養	42	14	75.0
34 あばら屋	49	22	69.0
35 耳新しさ	48	16	75.0
6 定期預金	5	0	100.0
9 なにしろ	5	2	71.4
18 いずこ	9	1	90.0
21 大それた	11	3	78.6
23 上げ下ろし	18	6	75.0
25 プラント	26	6	81.3
30 コロニー	39	11	78.0
32 長らえる	41	9	82.0

2.3. 大妻の学生の語彙量の実態

NTT のテストは、NTT の推定語彙数は、資料1に整理しているように、28位までで約27,400語、41位で53,000語である。ABC各群28位までの単語は、日常的に使われることが多い単語で、29位から40位には専門用語が挙がり始め、41位以上は、歴史語や、さらに、専門性野高い語で、比較的、使用頻度が低い漢語ということになる。言い換えれば、28位以下は日常的なコミュニケーションとして使う語彙、29～41位ぐらいは、やや専門的な語彙を含む教養語、42位以上はかなり専門的特殊な用語と考えることができる。

推定結果の判断の参考に、国立国語研究所が1950年に行った「義務教育終了者に対する語彙調査の試み」(森岡健二)を元にした理解語彙数を、NTTでは判断の指標に挙げているが、この数値はNTTの調査と最高値が異なり、『図説日本語』で示されているデータの方が、NTTのテストで推定した数値よりも大きく、また、NTTの推定語彙量は、統計上の推定値でしかないため、単純に置き換えることはできないため、あくまでも、参考にすぎない。

小学生レベル：5千～2万語

中学生レベル：2万～4万語

高校生レベル：4万～4万5千語

大学生レベル：4万5千～5万語 (『図説日本語』 林大監修(角川書店)より)

『図説日本語』が「高校生レベル」としている4万～4万5千語は、NTTのテストでは、35位から38位の語の推定語彙量に相当すると勘案できる。また、41位の53,000語だと、『図説日本語』で言う「大学生レベル」を超えることになる。

「文章表現」指導内容再考のための一考察

大妻の4年制日本文学専攻の学生は、日常のコミュニケーションよりも、数多くのことばを適確に使える、あるいは理解する必要がある、語彙数は多いにこしたことはない。日本文学研究を専門にする場合だと、41位の53,000語以上、すなわち、『図説日本語』で言う「大学生レベル」程度あれば、十分な語彙数と言えるのではないか。

また、大学1年生に期待する一般的な語彙数としての4万5千語は、NTTのテストではそれを下回る語彙数に相当すると考えることが妥当であろう。他専攻の学生は、日常的なコミュニケーションに必要な程度の語彙数、すなわち、28位までの語彙、すなわち、27,400語を持っていれば語彙量としては十分ではないかと考えられる。

以上のように考えれば、大妻女子大学入学の1,2年生は、基本的に、日常的なコミュニケーションには十分な語彙数を持って入学しており、特に語彙が豊富であることが求められる日本文学専攻科についても、専門的な教育の素地となる語彙を持っていると判断できる。

しかし、このまま学生の現状を放置しておくことはできない。極端に認知の度合いが低い語の特性から、語彙を体系的に理解していない可能性が指摘されたことによる。

また、語彙体系理解の他にも、語意の時間的変化に伴う同意語シソーラスの充実、語意の正確な理解に関する問題があることも明らかになっている。

さらに、語彙量と読書量の相関が確認できたことから、読書量が少ないおよそ6割の学生については、読書量を増やすことにより、更に語彙を増加させ、スムーズなコミュニケーションや、より深い学習に自ら進むことを動機づける必要がある。

6割のうち、およそ半数を占める学生、すなわち、全体の3割の学生については、日常的な支援策を講じることが望ましい。短期大学の学生は、4年生学生に比べ、全体的に読書量が少なく、その中には、語彙量が平均を大きく下回る学生もおり、日常的なコミュニケーションや実務において、語彙が不足する学生も少なからず見受けられる。これらの学生に対しての支援対策と、全般的な「底上げ」が必要だと考えられるが、それにどのように取り組むかについて、更に詳細な分析を行い、早急に対策を立てなければならないだろう。

3. 文末表現「思う」「思います」について（中谷由郁）

「思う」「思います」という文末表現は、学生が書く文章によく見られる表現であるが、文章を書く側の学生たちは、「思う」「思います」という文末表現を如何様に使っているのか、実際の授業で提出された課題を通して、使用されている「思う」が、どのような位相で書かれたものであるかを整理する。

整理は、文中と文末の使用例に分け、複数の国語辞書で、共通してあげられている見出し語カテゴリーに基づき、「客観的視点」「意見・考え」「感情」「回想」「推量」「決意」「同調」の7つに分類する。

なお、「思う」を一例も使わない学生がいることと、一人につき三例など複数回「思う」を使う学生がいることから、「思う」の使用は個人差が大きいものである。このことから、以下にまとめる例は、延べ数となることを断っておく。

3.1. 4課題の作文に見られた「思う」の内訳

「思う」の意義分類は、意見文や説明文といった課題に準拠した基準を考えることが望ましい。課題作文中に見られた以下の使用例に基づいて「思う」を分類し、それらの意図を辞書見出しの

テゴリーに鑑みて「客観的視点」「意見・考え」「感情」「回想」「推量」「決意」「同調」の7つとする。7つの分類に該当する例を以下にあげる。

客観的視点	文中 「今考えると残念な子供だったと思います。」
	文末 「今思えば、(中略)我慢ばかりしていたのに、発散しないでよく生活が出来たと思う。」
意見・考え	文中 「世界中が「もったない」にならない様にどうすれば良いかを考えることで、エコに関しても大きく変えていけることができるのではないかと思う。」
	文中 「この二つに区別したことは、現代にも通じていると思う。」
	文末 「今後も介護を必要とする人が増えるのではないかと思う。」
感情	文末 「これから大人になっていく中で、まだまだ成長していくのだと思います。」
	文中 「積極的にすることが好きなんだなと思いました。」
	文中 「自分のペースで進めたいのに、余計なお世話だと思った。」
	文末 「本当にすごかったんだなと思いました」
回想	文末 「この言葉が存在しているということだけでも私は良かったと思う。」
	文中 「かえる 陸地にいるけど水足りなくなったらやばいと思う。」
	文中 「どっちにしても親を困らせていたなと改めて思います。」
決意	文末 「でもそれが、すごく楽しかったんだと思います。」
	文末 「自分の意見をはっきり伝えられる人間になろうと思った。」
同調	文末 「私も普段(中略)もったないことをしているから、気をつけていきたいと思います。」
	文中 「私も看護する立場の人は、事務的にではなくきちんと気持ちを持って接することが一番大切なことだと思う。」
	文末 「子規の言う通り人の「同情」があれば、少し形式的なものを怠っても病人の心を慰めることができると、私は思う。」
推量	文末 「だからこそ、乱用せずにわきまえるべきだと思う。」
	文中 「それは、日本人の物を大切に使う心からきていると思われる。」

この「客観的視点」「意見・考え」「感情」「回想」「推量」「決意」「同調」の7観点で4種類の課題文に使われた「思う」を整理すると、以下の表5にまとめたように、書くときのテーマや課題の性質によって、それぞれの「思う」の種類、使用数に偏りが見られた。

課題1では、文中において回想の意味を含む「思う」の使用例が多くみられる。それは、学生が自分の幼少期を振り返って書く課題であることが影響していると考えられる。

その一方で、文末では回想の使用例が少なくなっている。ほとんどの学生は、幼少期を振り返ってから、文末を含むまとめの部分で、今の自分につなげているため、現在の位置に立ち戻っていることと関係して文末での「回想」の「思う」の使用数が少なくなっていると考えられる。文章の流れが、構文や語用に影響するものだと考えられることから、談話の流れと表現形式の関係には指導上注意を向ける必要があるだろう。

課題2は正岡子規の言説に基づいて文章をまとめるものである。ここでの「思う」は、「意見・考え」と「同調」に2分されている。「同調」は、他人の意見に賛成の形で論を進めた際に使用されたことを意味しているが、学生の文章が、正岡子規の言説に対して「同調」しながら、自身の考

「文章表現」指導内容再考のための一考察

表5 課題別「思う」の使用例と使用数

課題番号	課題	「思う」使用人数 (全人数)	文字数 [字]	「思う」の種類	文中での 使用数 (回)	文末での 使用数 (回)
1	幼少期について	19 (26)	800	客観的視点	4	2
				意見・考え		2
				感情	2	3
				回想	14	2
				推量		
				決意		1
2	介護の視点から見た 正岡子規『病床六尺』	18 (24)	400	客観的視点		
				意見・考え	6	2
				感情		
				回想		
				推量		
				決意		
3	「もったいない」 「おせっかい」と いう意識について	23 (30)	800	客観的視点		
				意見・考え	24	7
				感情	8	2
				回想		
				推量	2	
				決意		2
4	絵画の一場面を想像する 「鳥獣戯画」	1 (31)	100~400	客観的視点		
				意見・考え		
				感情	1	
				回想		
				推量		
				決意		
				同調		

えを述べるという流れを持っていることから、文中でも文末でも、この2種類の「思う」が利用されているのだと考えられる。

課題3は、「もったいない」と「おせっかい」について問題提起された小論文を読み、どちらか一方を選んで、自分の意見をまとめる課題であった。この課題の際には、「同調」の意味での「思う」の使用はみられないが、「意見・考え」の使用例が多い。課題の性質上、学生が書く内容が意見文のフォームに依拠する部分が多いものとなることが影響すると考えられる。ただし、その一方で、「感情」の意で使用する「思う」も文中に多く見られた。意見とは言いながらも、他人の出す問題提起という意見に対する個人的な感情が発露していることによるのかもしれない。意見文フォーマットに依拠しながらも、内容上は、客観性が少ないものとなってくる可能性が否めない。文章を書く場合のスタンスについて、客観性という観点から、分析的に考察するという経験をつむ必要があることが推察される。

課題4では、「思う」の使用例が一例しかない。課題4では、「鳥獣戯画」の場面をみて、自由に想像したことをまとめるものであったが、意見を求める課題ではなく、学生の感性のままにまとめるものであり、また、目的ゆえに指定文字数が少ないものであった。

学生の多くが、想像力を駆使し、挿絵の場面に自身を投影して記述していること、ならびに、自信のなさから意見を濁す必要などないことから、「思う」の使用が少ないのではないかと考えられる。

3.2. 学生の「思う」の使用意識

学生が「思う」「思います」を用いる時、どのような意識を持っているのか、あるいは、持っていないのかを確認するために、29名に、意識調査を行った。その結果、「気分による」2名、「なんとなく」1名、「断定できない時」8名、「自信がないとき」2名、「意見・考えを述べる時」5名、「感想を述べる時」3名、「押し付けすぎないようにする時」1名、『『思う』は強いイメージがあり、『思います』はやわらかいイメージを持つ』7名というような意見が得られた。

「断定できない時」、「自信がない時」など、曖昧さを出したいという意図を持つ学生が10名、「気分による」、「なんとなく」など、特に意図がないという学生が3名、「意見・考えを述べる時」や「感想を述べる時」は使うものだからとしている学生が8名、「押し付けすぎないようにする時」や、『『思う』は強いイメージがあり、『思います』はやわらかいイメージを持つ』など、明言や断定を避けてやわらかく言うためという学生が8名という内訳である。「意見・考えを述べる時」に自動的に使うという学生は、「なんとなく」考えを持たずに使う学生と同じスタンスだと見なせば、11名がよく意図を考えずに使っていることになる。

また、「断定できない時」や「押し付けすぎないようにする時」といった明言を避けるスタンスが18名であることからすると、多くの学生は、意識的に、断定を避けるために「思う」を利用していることになる。

つまり、「思う」を意見や考えを述べる時に使用するものととらえている学生は、自身の意見を相手に対してより強く主張したいがために「思う」を選び、断定できない、またはあいまいさをニュアンスとして残しておきたい学生が、一方で、「思う」を使用しているというわけである。

「思う」の意味は、岩波書店の『広辞苑第5版（電子版）』によれば、8つの意義にわけられており、その基本義の順に以下のように並べられている。

- ① 「～の顔つきをする」「～という顔をする」「表情をする」
- ② 「物事の条理、内容を分別するために心を働かす」「判断する」「思慮する」「心に感ずる」
- ③ 「もくろむ」「ねがう」「期待する」
- ④ 「推し量る」「予想する」「想像する」「予期する」
- ⑤ 「心に定める」「決心する」
- ⑥ 「心にかける」「憂える」「心配する」
- ⑦ 「愛する」「慕う」「いつくしむ」「大切にする」
- ⑧ 「過去の事を思い起こす」「思い出す」「回想する」

『広辞苑』の例は全て古典に準じたものであり、現代語の使用意図とは一致しないものもある。現代語の基本義を考えて構成されている小学館『デジタル大辞泉』を見ると、こちらでは大きく7つ、細かく分けると13の意味に分けられている。

- 1 ある物事について考えをもつ。考える。
 - ① 判断する。信じる。「これでよいと一・う」「そうは一・わない」「自分の一・ったとおりに行動しなさい」
 - ② 決心する。決意する。「新しく事業を始めようと一・う」「一・うところがあって酒を断つ」

「文章表現」指導内容再考のための一考察

- ③ あやしむ。疑う。「変だと一・った」「そんなことがあるはずはないと一・っていた」
- 2 眼前にない物事について、心を働かせる。
 - ① 推量する。予想する。「この本はいくらだと一・うか」「一・わぬ事故」
 - ② 想像する。「一・ったほどおもしろくない」「夢にも一・わなかった」
 - ③ 思い出す。追想する。回顧する。「亡き人を一・い悲しくなる」「あのころを一・えば隔世の感がある」
- 3 願う。希望する。「一・うようにいかない」「美人に生まれていたらなあと一・う」
- 4 心にかける。心配する。気にする。「君のことを一・って忠告する」「このくらいの暑さは何とも一・わない」
- 5 慕う。愛する。恋する。「故郷を一・う」「心に一・う人」
- 6 ある感じを心にもつ。感じる。「別れは悲しいと一・う」「歓待されて心苦しく一・った」
- 7 表情に出す。そういう顔つきをする。「もの悲しらに一・へりし我（あ）が子の刀自（とじ）を」〈万・七二三〉

「表情」という意味の「思う」に関しては、どちらの辞書でも、用例を古典から出しているため、現代語に「表情」の「思う」はないとする。

また、授業の課題を文章に表したのを見るには、「慕う、恋する」「心にかける、心配する」等不要なものもある。課題4種はそれぞれ異なるテーマであることから、合算して使用数の多いものが、授業の課題等で良く見られる「思う」表現だと考えれば、使用頻度の高い意味の「思う」が適切に使用されているかを見ることは、指導上の留意点となることが指摘できる。

今回の学生の「思う」の使用状況を、種類別に延べ数を合算して比較してみると、図2に見られるように、「意見・考え」を述べる使用例が最も多く、次いで、「同調」、「感情」、「回想」となっている。辞書記述にもある「意見・考え」、「同調」、「感情」、「回想」といった意味の「思う」の使用が多いことから、これら4種の「思う」を使う環境について調査することで、主観性や曖昧さをなくすために「思う」を使わないように指導するアカデミック・ライティングでの指導上の留意点をおく観点が明らかになると考えられる。

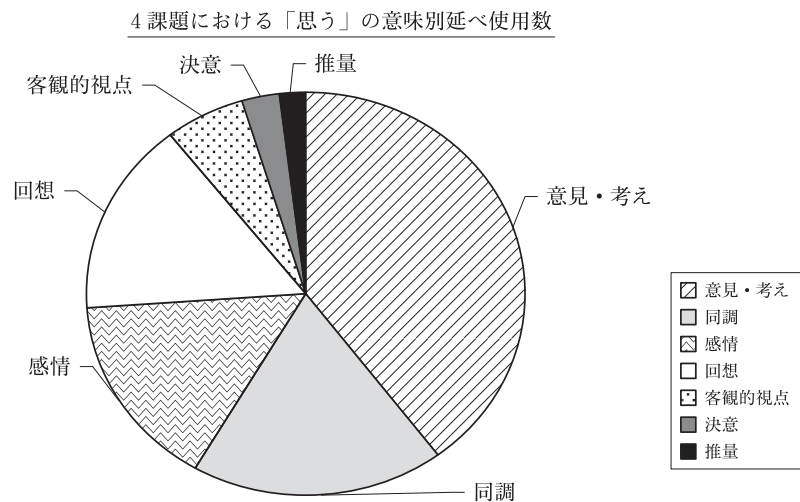


図2 4 課題における「思う」の意味別延べ使用数

また、一般に、「思う」は、想像力や不確かな物事への判断を述べる場合に利用されると予想していたが、自由に想像したことをまとめる場合に使用数が少ないとすると、実は、「思う」は自然な日本語として、どちらかといえば、「意見」や「回想」,「感情」,「同調」といった特定の意図での使用の方が標準的な語である可能性も考えられる。

具体的な適切性の調査は今後の課題であるが、今回の概略調査から、記述練習を、本格的な論文記述を目指したアカデミック・ライティングの指導や、正確で豊かな日本語表現につなぐためには、作文時に使われる「思う」の適切性から見た、指導上の留意点を明らかにする指標を検討する上で役立つ結果が得られたと言えるだろう。

4. 記述における形式と表現について（平林 一利）

指定どおりの文字数で文章を書くことは、小論文執筆に際して重要な要素である。特に入社試験などのような試験時間内の短時間においては、まとまった意見・考察をまとめ、指定された字数で文章を書く能力が必須である。

そこで、2010年度の必修授業である「日本語の文章表現 A・B」において、文章の形式面に見られる学生の記述の実体を調べ、報告する。本報告で観察する形式面とは、原稿用紙の使い方に注目した以下の3点である。これらについて、2010年度4月から翌1月までの学期中に課した課題のうち、授業中に原稿用紙に筆記した、試験を含む、4回分の課題を観察する。

- ・指定された文字数をクリアできるか
- ・原稿用紙の使い方の基本ができているか
- ・文末形式の統一はされているか（常体か敬体か）

4.1. 観察する課題の収集方法

観察対象の学生は、2010年度「日本語の文章表現 A・B」を受講した、短期大学部国文学科一年次生63名のものである。この中には再履修学生が2名含まれているが、1年次と同じような成績であるため、2年次であっても1年次相当と考えることにする。

観察対象の課題の収集は、2010年5月、6月、7月、および2011年1月に行なった。課題は、400字詰め原稿用紙に40分程度の時間を指定して筆記させたものである。なお、2010年7月分と、2011年1月分は各学期末試験として実施したものである。また、5月、6月実施時は、漢字の確認用に電子辞書および携帯電話の使用を許可している。7月、1月の試験時には、検索の機器および書籍は許可していないため、不明な漢字については、「○○○^{おみなえし}」のように漢字文字列分のマス目に○を記入し、振り仮名を施すように指示した。これは、漢字での表記ができずに仮名で書くことにより、字数が超過する可能性があることに配慮したためであると同時に、形式名詞や接続助辞などを仮名で書くことを理解しているかの有無を考査するためでもある。

収集した記述数は延べ230例であり、それぞれの収集実施日に収集した記述数は表6の通りである。

表6 収集日と収集数内訳

5月7日	60例
6月11日	56例
7月23日	58例
1月21日	56例

4.2. 指定文字数での筆記について

授業時間内（および試験時間内）での収集であるため、文章量は、やや短く400字を主とした。受講学生には、指定された字数の90～95%以上は記述することを心がけるように指導し、徐々に、90%（360字）、95%（380字）以上、100%を目指すように促した。

400字を目標とした場合の記述分量は表7のようになった。

表7 字数内訳

	380～400字	360～379字	360字以下
5月	37例	21例	2例（195字）
6月	48例	11例	2例（244, 270字）
7月	51例	4例	3例（200, 240, 340字）
1月	50例	5例	1例（197, 353, 355字）

5月6月7月の実施分を観ると、回数を重ねるごとに、指定された文字数をクリアすることができる学生が増えている。クリアできていない2名乃至3名の学生のうち、5月分195字、7月240字、1月197字は同一の学生であるが、他はすべて別の学生である。

7月に240字に留まった学生も5月6月の課題では指定された字数をほぼクリアしていた。1月の実施例では、1人の学生を除き、87%の字数をクリアしているので、若干文章を工夫することで指定字数を満たすことができるものと期待できる。

ただ、5・6月に実施したものを見ると、360字近くなった場合、重複した表現をするなど、いささか乱暴に、文章を無理矢理まとめて、そこで唐突に終るといふ書き方が目立った。また、漢字を平仮名で書くことや、無用な改行を行なうなどで、無理矢理字数を稼ごうとした意味のない記述が観られた。

今回は、書記形式に視点を当てているため、書かれた内容については、考査の対象としていない。しかし実施時には下書き用のメモ用紙を配布しており、これを使う学生の方が、字数および内容にまとまりがあるという印象を受けた。

4.3. 原稿用紙の使い方

5月のサンプル文書作成を踏まえ、翌週（5月中旬）に「原稿用紙の使い方」の授業および、「起承転結文の作成」に関する授業を実施した。6月11日の文書作成の課題の際は、先に学んだ「原稿用紙の使い方」、「起承転結文の作成」などの授業を思い出しながら書くように指示した。学生の記述における、段落作成、禁則処理、文頭マス空けについて述べる。

4.3.1. 段落

5月の中旬に、文章構成と起承転結スタイルに関する授業を実施したことを受け、5月の課題では、起承転結（または起承結）の文章を書くよう指示した。起承転結（起承結）タイプの文章を作成する場合、段落は最低3つ必要となるはずであるが、結果は、表8に見られるように、58例中26例が段落分けをしていなかった。5月は、段落を3つ以上分けた記述より、それ以下にしか分けていない記述の方が多い。

ただし、6月以降は3つ以上の段落を書いていることからわかるように、義務教育および高等学校において原稿用紙の使い方などを学んでいるため、一度注意を促すことで、多くの学生が、起承転結の文章の場合4つ（起承結の場合は3つ）以上の段落を作成するようになる。

表8 段落数内訳

	5月	6月	7月	1月
段落5および6つ	2	2	0	1
段落4つ	5	27	24	12
段落3つ	12	11	16	33
段落2つ	11	2	7	5
段落1つ(文頭のみ)	26	10	8	4
段落無し(文頭1字, 空無)	2	2	4	1

しかしながら、決まりを守る必要があることを、必ず再度、講義とは別の機会に指示する必要があることは否めない。

4.3.2. 禁則処理

禁則処理とは、原稿用紙の行頭に「っ・,・。・」などが書かれたものを示すが、今回は、ワープロに倣い、拗音を示す「ゃ・ゅ・ょ」も含める。

表9 不適当な禁則処理を行っていた回数〔()内は延べ数〕

文字	5月	6月	7月	1月
っ	7名(8)	—	2名(2)	5名(5)
。	2名(2)	1名(1)	1名(1)	2名(2)
,	2名(2)	—	—	1名(1)
」	4名(5)	—	—	—
拗音	1名(1)	—	5名(5)	—

今回の観察では、行末に現れたもののみであったが、これは、ある程度、行頭を文末特有のもので始めるのはよくないという意識はあると考えられる(表9)。ただし、原稿用紙の使い方は、授業で指導しているも、大学入学以前の指導により、差があるため、大学の授業での指示が聞き流される場合も多く、年間を通じて、何度か指示しておく必要があるだろう。

4.3.3. 文頭一マス空け

文章を書く際の文頭1字(一マス)空けは、段落の始まりを示すものであるため、空けることを必須として指導している。ほとんどが空けてあるが、表10のように実際には空けていない例も見られる。また、授業で幾度か指導しているにもかかわらず、必ずしも改善されるとは限らない。形式遵守についてどのような意図や印象を持っているのか意識調査を行ってもよいのではないだろうか。

表10 段落の開始に1字開けしていない回数

5月	6月	7月	1月
5	3	4	1

4.4. 文末の常体と敬体について

ここでは文末形式について、常体と敬体との使われ方について報告する。レポートや論文(小論文)は常体で書くべきで、また、文末形式は統一する必要があることも指導している。ここで言う敬体とは、「です・ます」調のことで、常体は「である・だ」調などとし、体言止めなどの文末表

現については、ここでは特に示さない。

表 11 文末のスタイル

	5月	6月	7月	1月
常体	43	42	47	50
敬体	15	11	9	4
両用	2	3	2	2

全体で見ると、課題をこなす事に敬体の使用が減少し、常体へと移行していく（表 11）。しかし、同一学生を同一の記号示した表 12-1、12-2 に見られるように、敬体の使用者は、特に指示がない場合は一貫して敬体で書こうとする傾向があり、混在者も、何度も復習をかねて指導するにも拘らず、混在に配慮しない傾向があると言えよう。

表 12-1 敬体使用者

5月	6月	7月	1月
A	A		
B	B	B	B
C			
D			
E		E	E
F	F	F	F
G	G	G	
H			
I	I	I	
J	J		
K	K		
L	O		
M	M		
N	N	N	
Y	P	P	P
		Q	
		R	

表 12-2 敬体・常体混在（文末不統一）

5月	6月	7月	1月
P			N
T	T		T
	U	S	
	V	W	

5. ま と め

「文章表現」科目の課題には多様なものがある（中尾，2009）。指導する側からは、目標、担当者、内容、評価基準に関する問題として、大学からは、カリキュラムや授業設定自体の問題として、学生の側における実体と達成度に関する諸問題等であるが、本稿では、学生の側に見られる問題のうち、経験的によく目にする実態の一つとして、学生の理解語彙量、読書量との関係、「思う」の使用状況、記述時の形式的な側面について報告した。

まず、語彙力推定テストに基づく語彙調査により、大妻の学生の語彙量の平均が、一般的な社会人レベルの語彙量から見ても、大きく不十分なものではないことが確認できたが、語意を階層的な体系において把握しているわけではないこともわかった。これにより、語彙数を増やす場合には、意味カテゴリーとその下位といった系統性にも配慮して、正確な語意を把握するような指導を検討していく必要があると考えられた。しかし、きめ細かい指導を検討するためには、語彙量がアカデミックスキルの基盤となる程度かどうかという点をより詳細に検討するために、テーマとの関連から見た学生の語用分析を今後の課題としたい。

次に、学生の「思う」の使用状況を調べ、「思う」の種類別に、使用頻度を比較してみたが、「意

見・考え」や、「同調」、「感情」、「回想」という意味の「思う」に偏りが見られた。一般に、「思う」は、想像力や不確かな物事への判断を述べる場合に利用されるものと予想していたが、自由に想像したことをまとめる場合には「思う」の使用数が少なく、反対に「意見」を述べたり、記憶を「回想」する場合に使用頻度が高かった。これが自然な使用状況だとすると、実は、「思う」は、どちらかといえば、「意見」や「回想」、「感情」、「同調」といった特定の意図での使用の方が標準的な語である可能性も考えられ、「あいまい」性から除外するというよりは、積極的に、使用すべき箇所で使用する方法を指導した方がいいということになるだろう。

今回の調査の対象数が少ないため、この考えは推測のみでしかないが、もし、「文章表現」の目的を、ただ単にレポートや論文の形式的な面のみにおくというのではなく、文系の学生としてより豊かで自然な日本語の表現を意識させるという観点も指導の対象と考えるならば、対象の規模を大きくして、具体的な適切性の調査など、より詳細に「思う」の使用意図を文脈やテーマから考える必要がある。

また、従来、経験知で指摘されていた形式面での記述規則の遵守に対しては、今回の調査から、講義や注意を受けながらも、学生の記述は学生がコントロールして自由に変えていいと思っているかのように見える部分があることが確認できた。規則的な形式面のルールを遵守するように、学生の意識を改善していくためには、学生が何を考えて文章を書いているか、規則に関してどのように思っているかについて、意識調査を行ないながら、理解度を把握していく方法を検討する必要がある。

以上のような観察から、実態と問題を明らかにできると確認できたが、今後も、同様のケーススタディを積み上げ、「文章表現」指導の目的別指導内容と留意点を検討していきたい。

《注》

- (1) 語彙推定テストとは、辞書からランダムに選んだ少数の単語のセットを使って、各単語を知っているかどうかをテストし、知っていると答えた単語のセット中における比率を求め、その比率を辞書の単語数にかけ算して語彙数を推定するものである。ただし、その精度とテスト単語数が比例するため、推定の際の精度と時間の問題を解決できるよう、NTTでは単語親密度を用いて語彙数を推定している。単語親密度は各単語に対する「なじみ」の程度を表わすもので、その単語がどの程度よく知られているかといことと相関が高い。ある一定以上の単語親密度を持つ単語は「知っている単語」であり、それ未満の単語親密度を持つ単語は「知らない単語」となる。この場合の、ある一定以上の単語親密度を持つ単語の数はNTTのデータベースから計算し、知っている単語と知らない単語の境界の単語親密度を求めて、個々人の語彙数を推定する。これにより、テスト自体の単語数が少数になるため、推定が簡単にできるようになっている。

本研究は、大妻女子大学人間生活文化研究所共同研究プロジェクトで行った研究成果の報告である。

参考文献

- 天野成昭・笠原要・近藤公久編著（1999～2008年）『日本語の語彙特性』第1期～4期，NTTコミュニケーション科学基礎研究所，三省堂。
- 「百羅漢」：<http://www.kecl.ntt.co.jp/icl/lirg/resources/goitokusei/goi-test.html>
- 小坂橋靖夫・柴田実（2009）「高校3年生は、「新・常用漢字」をどのくらい読めるか(1) —「全国高校3年生・漢字認識度調査（11,000人回答）」集計報告—」『放送研究と調査』，pp. 20-33, NHK。
- 中尾桂子（2009）「語彙の統計量と総合評価の関係 — 作文評価の基準特定に向けて —」『大妻女子大学紀要』文系41号，pp. 129-146。

「文章表現」指導内容再考のための一考察

資料1 推定語彙量と各語群の語彙の関係

右の各群の語を知っていると、推定される語彙数	A 群単語	B 群単語	C 群単語
800	1. チャンピオン	1. アレルギー	1. 楽しみ
1700	2. 祝日	2. 夫	2. ボディー
2800	3. 爆発	3. 食生活	3. 色々
3600	4. ライン	4. 冷える	4. 始発
4400	5. さつま芋	5. 無責任	5. シーソー
5300	6. 毒ガス	6. 黒板	6. 定期預金
6300	7. 枝豆	7. 実物大	7. 黒こしょう
7000	8. 過ごす	8. 玄米	8. ややこしい
8000	9. 朝風呂	9. 本心	9. なにしろ
8700	10. そもそも	10. 混浴	10. 色男
9800	11. 見極める	11. バウンド	11. 手間
10600	12. あべこべ	12. 富	12. 接点
11600	13. 本題	13. ブルマー	13. 全速力
12500	14. エンゲル係数	14. 知恵の輪	14. 模範
13700	15. 泊まり込む	15. 強烈さ	15. 蓄積
14100	16. 預け入れる	16. 不用心	16. 運搬
15300	17. 言い直す	17. 湯たんぼ	17. 引き止める
16100	18. たしなみ	18. 気掛かり	18. いずこ
17000	19. 英文学	19. 天然色	19. 引き離す
17800	20. はまり役	20. 書き記す	20. のたれ死に
19000	21. ごろ合わせ	21. ノアの方舟	21. 大それた
20200	22. 労力	22. 波しぶき	22. 言い渡す
21100	23. 忍ばせる	23. 企てる	23. 上げ下ろし
22300	24. 勃発	24. 勃発	24. 入り江
23400	25. 宿無し	25. 存じ上げる	25. プラント
24700	26. 目白押し	26. 山越え	26. スパンコール
25900	27. 請負い	27. 古びる	27. 事務次官
27400	28. 塗り箸	28. 興ざめる	28. 国民体育大会
28600	29. 気丈さ	29. 針供養	29. 置き所
30200	30. 茶番	30. かっちり	30. コロニー
32000	31. 大腿骨	31. 仰々しさ	31. お召し替え
33300	32. 術中	32. 港湾	32. 長らえる
35400	33. 泌尿器	33. モラリスト	33. 茶の湯
37100	34. 血税	34. あばら屋	34. 腹帯
39100	35. 悶着	35. 耳新しさ	35. うらぶれる
41100	36. 腰元	36. 土付かず	36. 坂東
43400	37. 裾模様	37. 切礎	37. 寺子
45900	38. 旗竿	38. 丸まっちい	38. 鳩派
48500	39. かんじき	39. 無体さ	39. 変光星
50500	40. 百葉箱	40. のしあわび	40. 辻説法
53100	41. 迂曲	41. 陸半球	41. 夜の目
55200	42. 告諭	42. 道化方	42. 戸車
57100	43. 辻番	43. 自小作	43. 縞物
58300	44. ライニング	44. 糸道	44. 頬々
60300	45. 輪タク	45. 皇大神宮	45. 庶流
61800	46. 懸軍	46. 道芝	46. 累世
63100	47. 陣鐘	47. 藻塩	47. ズルチン
64600	48. 泥濘	48. 労音	48. 御璽
65800	49. パララックス	49. 身体装検器	49. 陪従
67800	50. 頑冥不霊	50. 蜀江の錦	50. さしったり