

# 多様な言語環境で成長した大学生の日本語力 語彙テストと作文調査の結果から

著者	広瀬 和佳子, 西 菜穂子, 広崎 純子
雑誌名	Global communication studies = グローバル・コミュニケーション研究
号	8
ページ	109-135
発行年	2019-03
URL	<a href="http://id.nii.ac.jp/1092/00001612/">http://id.nii.ac.jp/1092/00001612/</a>

〈研究論文〉

多様な言語環境で成長した大学生の日本語力  
——語彙テストと作文調査の結果から——

広瀬和佳子、西 菜穂子、広崎 純子

Studying Japanese Vocabulary and Writing  
Proficiency of University Students from  
Diverse Linguistic Backgrounds

Wakako HIROSE, Naoko NISHI, Junko HIROSAKI

This paper looks at the results of vocabulary and essay-writing tests conducted at the Kanda University of International Studies in 2017. The vocabulary test involved 33 participants, 12 of whom also participated in the writing test. Using the item response theory (IRT) procedure, we found the vocabulary test results ranged from “second-year junior high school” levels up to “the third-year of high school and above” levels. Additionally, quantitative and qualitative analysis on the writing test results showed variation across the factors of “writing fluency,” “vocabulary diversity,” “sentence complexity,” “accuracy,” and “organization and content.” It became apparent that there were individual differences in writing ability. Furthermore, through questionnaires and interviews, the students were found to come from diverse language backgrounds, making it difficult to generalize about their Japanese language abilities. We suggest that language education, whether for Japanese or other languages, should be provided on the assumption that students have diverse linguistic backgrounds.

キーワード：複数言語環境に育った学生、IRT テスト、大学生の日本語力

## 1. はじめに

### 1.1. 問題の所在

1980年代以降、中国残留邦人の帰国、インドシナ難民の受け入れ、「出入国管理及び難民認定法」の改正施行(1990年6月)などを受けて、外国人の来日、滞日が増加し、これらの外国人に伴われて来日する子どもたちが学校現場に増加した。それを契機に、1991年から、文部科学省により「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」が実施されるようになった<sup>1)</sup>。近年の調査結果から見て取れることは、人数の増加と出身国の多国籍化である。

また、この調査では、「日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒」も対象とされており、その数は調査開始以降増加している。海外滞在の長い(または海外との往来が多い)家族や、国際結婚(あるいは、国際結婚による連れ子)も増加していることが想定される。

「日本語指導が必要な児童生徒」の問題は、当初は、小中学校において顕在化し、国及び地方自治体によって、教育担当者向けの指導の手引きや就学ガイド、児童生徒向けの教材が作成され、また、教員加配の措置やカリキュラム開発も行われてきた。2014年度からは、「日本語指導が必要な児童生徒を対象とした「特別な教育課程」の編成・実施」が可能になり、学校教育における専門的・組織的・継続的な「日本語指導」を可能にする体制整備が目指されるようになった。

一方で、これらの小・中学校で「日本語指導」を受けた子どもたちの高等学校進学が徐々に増加してきた。その背景には、学校教員や支援者の間で子どもたちの義務教育終了後の進路が問題視されるようになり、各地で「日本語を母語としない親と子どもたちのための進路ガイダンス」が開かれるようになったことや、海外帰国子女や中国帰国生徒を対象とした「特別入学枠」や入学試験における特別措置に倣い、外国人生徒に対する「特別入学枠」や入学試験における特別措置を設定する自治体も増えたことがある。その結果、日本語を母語としない生徒の高校進学率は上昇したが<sup>2)</sup>、日本人生徒と比べると高校進学率は著しく低い。1995年度調査から「日本

語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」の対象に高校生も加えられるようになった。また、18歳人口の減少と大学入試の多様化に伴い、高校進学を果たした日本語を母語としない生徒の大学進学率も上昇し、「日本語指導が必要な児童生徒」に対する日本語教育の問題は、大学にまで拡大してきた。

## 1.2. 本学の現状

本学は、外語大学であるという特徴から、保護者の仕事の都合でその言語が話されている国に滞在した経験があったり、その国に本人または保護者がルーツを有していたりという理由で、専攻言語に対して何らかのアドバンテージを有する学生が一定数入学してくるという傾向がある。そのような学生の一部は、日本語での学習、とりわけレポートの執筆等の書記言語の表出面において問題を抱えており、一年次の「基礎演習」<sup>3)</sup>担当教員により発見され、何らかの手当ての要請が、留学生担当教員に寄せられることが多い。また、日本語でのレポート執筆に不安を抱える本人が、支援を求めて日本語ライティングセンター<sup>4)</sup>に来室し、センター担当教員のサポートを受ける中で、外国にルーツを持つというバックグラウンドを有することが明らかになるケースもある。

このような学生に対しては、留学生対象の「日本語」の授業を聴講させたり、日本語ライティングセンターで複数回にわたる支援を行ったり、個別対応を行っているのが現状であり、学内に、複数言語環境に育った学生が何人ぐらいいるのかという客観的データの収集には至っていない。なお、本稿においては、本人または保護者が外国にルーツを有する学生と、海外在住歴のある学生を合わせて、「複数言語環境に育った学生」と称する。

一方で、日本人学生も含めた学部学生の日本語力が低下しているのではないかという危機意識が数多くの教員から日本語教員に対して寄せられており、現状の解明を目的に、2015年度に「神田外語大学における日本人学部生の読み書き能力の調査と読み書き教育のためのカリキュラム・教材、指導法開発」と題した共同研究が実施された（研究代表：岩本遠億大学院

教授)。その結果、学部生の語彙に関する知識と知識の発達程度(量的質的)には、入試タイプによる影響が見られた。このことから、大学入学前の読書習慣や、大学入学を目指して行われる学習活動内での言語処理や言語運用の影響が、語彙に関する知識や知識の発達程度に反映している可能性が示唆された。また、学部留学生については、学術語彙テストの結果は学生全体と同等であったが、一般語彙テスト結果では学生全体に比べて正答率が低かった。これは、本学の学部留学生は主に中国語を母語とする者であり、語の特性(名詞・漢字語が多い)、ジャンル(学術分野)への接触、言語間差異(漢字語)などの点で、学術語彙の方が一般語彙よりも有利であったためと解釈された。これらの結果を受けて、学部生の日本語力向上のための教育的措置として、「辞書の使用も含めた明示的な語彙学習」「学習タスクの関連づけによる語彙学習と読み書き学習の統合・連携」等、8点が提言された(神田外語大学グローバル日本語センター、2017)。

この研究においては、学部留学生は一般学生と別カテゴリーとして分析対象とされたが、複数言語環境に育った学生は一般学生から区別されることなく分析されたため、かれらの持つ固有の特徴や傾向は明らかにされていない。しかし、かれらは、日本語力の面においても、必要とされる教育的支援においても、一般学生とは異なる特徴を持つのではないかと予想される。複数言語環境に育った学生の日本語力とかれらの抱える問題を把握し、指導法を考えるには、かれらを対象とした研究が必要だと考える。

### 1.3. 本研究の目的と方法

そこで、本研究は、本学学部生の中に少なからず存在すると想定される複数言語環境に育った学生のうち、日本語指導を必要とする学生はどのくらいいるのか、どのような問題を抱えているのか、実態を把握したうえで教育支援のあり方を考えることを目的とする。

具体的には、まず、1年次必修科目である基礎演習履修者を中心に、日本語力診断と教員(調査者)への学習相談を希望する学生を広く募集し、その中に複数言語環境に育った学生がどの程度含まれるかを把握する。次に、応募した学生の言語背景を調査したうえで、日本語力を測定するため

に、IRT 方式の語彙テストと、作文調査を実施する。言語背景の違いにより結果が異なるのか比較分析し、教育的観点から考察を行う。

## 2. 語彙テスト

### 2.1. テストの概要

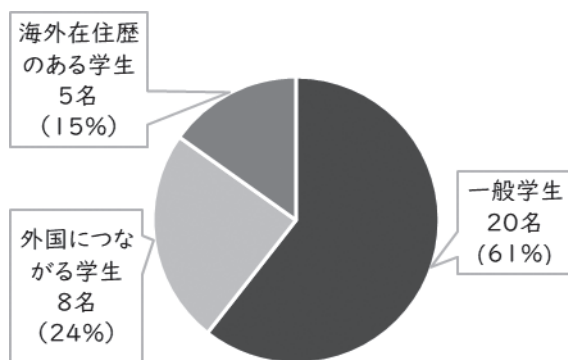
本研究では、学生の日本語力を判断する指標の一つとして、「日本語 IRT テスト」(NHK Educational 制作監修、以下語彙テストと呼ぶ)を用いることにした。このテストは大学生の基礎学力を測定するためのプレースメントテストとして開発され、日本語は、語彙に関する 4 択問題 100 問で構成されている。結果は、2003 年に約 20 万名の中学生・高校生を対象に行った大規模調査(プレテスト)のデータを基に、被受験者の日本語語彙レベルが「中 1 レベル以下」から「高 3 レベル以上」の 6 レベルで示される。

このテストを選択した理由は、受験標準時間が 45 分と短い上に、比較可能な大規模な既受験者のデータを有するため、被受験者へのフィードバックが容易に適切に行えるためである。

### 2.2. 調査協力者(語彙テスト受験者)

語彙テストを受験した学生は 33 名で、その内訳は、外国につながる学生 8 名、海外在住歴のある学生 5 名、一般学生 20 名である(図 1)。外国につながる学生の背景はさまざまで、インドシナ難民、中国帰国者、国際結婚家庭の子ども、親の就労に伴い大学入学以前に来日した者、日本の高校に自らの意思で留学し、一般入試で本学へ進学した者が含まれている。このうち海外在住歴のない学生は 2 名のみで、6 名は、5 年から 16 年の海外在住歴を有する。一方、海外在住歴のある学生とは、大学入学以前に海外に居住した経験のある学生である。滞在期間<sup>5)</sup>はさまざまであるが、留学の経験は含まない。一般学生とは、外国とのつながりや海外在住歴のない、その他の学生である。

図1: 調査協力者



調査協力者は、本学の1年次必修科目である基礎演習の担当教員にチラシ配布の協力を呼びかけ、学内掲示や調査者らによる個別の声かけによって募集した。また、基礎演習やその他必修科目の担当教員が、日本語力不足が疑われる学生に個別に語彙テスト受験を勧めることもあった。しかし、本人の多忙やテスト受験へのモチベーションの欠如などが理由で、受験に至らない学生が複数存在した。いずれの場合にしても、受験するかしないかの決定は、本人の希望に委ねた。そのため、調査協力者は1年生が21名となり6割以上を占めた。また、外国につながる学生8名は、いずれも調査者が事前に外国につながる学生として把握していた学生であった。

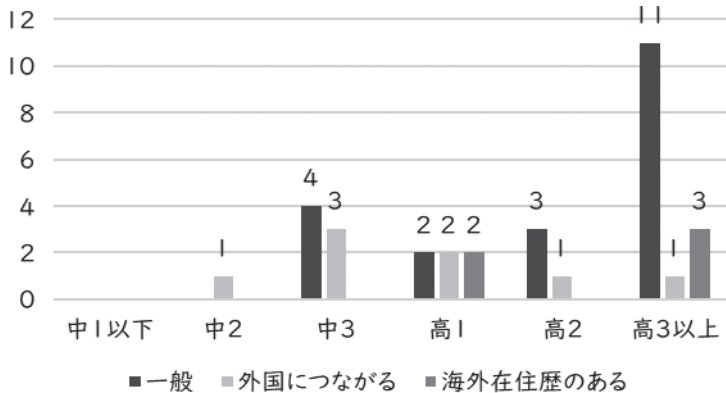
### 2.3. 語彙テストの結果

33名の語彙テストの結果を、外国につながる学生、海外在住歴のある学生、一般学生の3つに分けて、レベル別に数を示したのが図2である。

一般学生は20名中11名が高3レベル以上であるが、3名が高2レベル、2名が高1レベル、4名が中3レベルと判定されている。IRT診断テストの開発者である小野博は大学での学習を進めるには高2レベル以上の日本語語彙力が必要であるという見解を示している<sup>6)</sup>。本調査では、一般学生のうち6名(30%)の学生が高1レベル以下であり、一般学生の中にも大

多様な言語環境で成長した大学生の日本語力

図2: 語彙テスト結果



学での学習に支障がある学生が一定程度含まれていること、つまり、一般学生の大学入学までの言語習得環境も多様であり、個別の背景に応じた対処が求められていることが示唆された。

また、海外在住歴のある学生の場合、5名中3名が高3レベル以上、2名が高1レベルと判定されている。このグループは、受験者数が少ないため断定的なことは言えないが、一般学生に比べ、語彙レベルが高いという結果となっている。

一方、外国につながる学生は、8名中6名(75%)が高1レベル以下と判定されており、その割合は一般学生や海外在住歴のある学生と比べて高い。全調査協力者33名中、唯一中2レベルと判定された学生は、このグループに含まれる。この学生は、国際結婚家庭で生まれ育ち、ずっと日本で学校教育を受けてきており、他の外国につながる学生と比べて特徴的な点が二点ある。一つは、外国出身の親との家庭内での使用言語が日本語であること(他の学生の場合、外国出身の親とは、その親の母語で会話している、と答えている。)、もう一つは、長期の海外在住歴がないことである。外国につながる学生の場合、大学入学までの言語習得過程と言語使用環境は個別で多様であり、求められる支援も個別で多様なものとなる。個々人の背景に応じた対処が必要であり、そのためには、より困難を抱えている



と考えられる学生に対しては、その背景を丹念に聞き取った上で支援の対策を講じることが求められる。

最後に、在籍学年と語彙レベルの関係について結果から示唆される点を仮説的に提示しておく。

語彙テスト受験者を在籍学年別に見ると、4年生3名、3年生4名、2年生5名、1年生21名と偏りが見られた。これは、先述したように1年次必修科目の基礎演習を通じて調査に参加した学生が多かったためである。

一般学生と海外在住歴のある学生合わせて25名のうち、2年生以上の学生は7名いたが、大学での学習を進めるのに必要な高2以上の語彙レベルに達していない学生はいなかった。一方、外国につながる学生は8名のうち、2年生以上の学生が5名いたが、そのうち語彙レベルが高2レベル以上に判定された学生は2名のみで、3名は、高1レベル以下と判定された。学年が上がっても大学での学習を進めるうえでの語彙力における困難さを抱えている学生は、一般学生や海外在住歴のある学生よりも、外国につながる学生の方に多く存在するのではないかと考えられる。

以上、語彙テストの結果からは、外国につながる学生に日本語支援を必要とする学生が多いこと、大学入学までの言語習得過程と言語使用環境を踏まえた支援の方策を講じることが求められること、一般学生の中にも同様に支援を必要とする学生が一定数いることが示唆された。

### 3. 作文調査

#### 3.1. 調査方法

語彙テストで判定した日本語力は「日本語力全体」のうちの語彙力、しかもその一部のみを測定したものであり、学生の日本語力をより詳しく把握するためには、別の側面も調べる必要がある。そこで、日本語の産出面に関する実態把握を目的に作文調査も実施した。

実施にあたり、語彙テスト調査協力者33名に対し、作文調査への協力者を募集する旨のメールを送り、協力を申し出てくれた12名に対し、調査者と1対1で個別に作文調査を行った。

調査は、バックグラウンド調査、プレインタビュー、作文執筆（PC 使用）、ポストインタビューの順で行い、概ね 120 分程度で終了した。

最初に、調査者が学生の基本情報、母語やエスニシティ、来日歴、学校歴などを聞き取りながら記入した。その後プレインタビューでは、事前に用意したフェイスシートに従い、語彙テストを受けた感想、これまでのライティング経験やライティングに対する自信、読書経験や大学入学後のレポート作成経験について話を聞いた。

プレインタビュー終了後、作文執筆に入った。執筆時間の平均は 54 分であったが、最短 27 分～最長 102 分と非常に個人差が大きかった。テーマはアカデミックな文脈の意見文で、読み手を意識するものとし、賛成か反対かの立場を表明する意見文とした。具体的には、授業で討論を行う準備として、「事件の被害者及び被害者の家族の個人情報を守るためにマスコミの取材を規制すべきだ」という意見に対する自身の考えを書かせた。

作文執筆はパソコン上でを行い、制限時間、制限字数は特に設けずに 800 字程度を目安に書くよう指示した。執筆にあたっては、調査者と相談しながら書くこと、インターネット検索などを用いることも可とした。これは何を困難と感じているか、つまりいている点は何かを観察するためであり、調査者は相談者としての立場で学生と関わる可とした。よって、学生は基本的には一人で書くが、行き詰っているように見えるときは調査者から声をかけるようにした。また、執筆時、デスクトップキャプチャソフトで PC 画面と音声を記録し、IC レコーダーでの録音、ビデオでの録画も行い、分析の材料とした。

作文執筆後、ポストインタビューを行った。ここでは、書いてみた感想や難しかった点、普段のライティング経験などについて話を聞いた。

### 3.2. 分析の指標

作文は、量的、質的の両面から分析を行った。本節では、量的分析に用いた指標、1) 流暢さ（産出量）、2) 語彙の多様性、3) 文の複雑さ、4) 正確さ、5) 構成と内容の 5 項目について説明する。

1) から 4) は Wolfe-Quintero et al. (1998) が第二言語での作文の発達指

標として挙げ、生田(2006)、堀江・生田(2010)、西(2011)でも用いられている「流暢さ(産出量)」、「語彙の多様性」、「文の複雑さ」、「正確さ」を量的観点から測定する指標であり、5)は、堀江・生田(2010)で用いられた「全体的評価」の測定指標に改訂を加えたものである。各項目で用いた指標の詳細は以下の通りである。

- 1) 流暢さ(産出量): 延べ語数で測定した産出量
- 2) 語彙の多様性: 延べ語数×2の平方根あたりの異なり語数
- 3) 文の複雑さ: 1文あたりの従属節数
- 4) 正確さ: 節の数に占める誤用のない節の数
- 5) 構成と内容: 「論理の明確さ」「考察の深さ」「表現の成熟度」の3項目について、調査者3名が各4点満点で採点した合計得点の平均

1)と2)に用いた延べ語数、異なり語数は、KH Coder<sup>7)</sup>による形態素分析を使用して算出した。なお、語彙の多様性の指標である「延べ語数×2の平方根あたりの異なり語数」は、作文の長さによる影響を捨象できる計算式であるとされている(Wolfe-Quintero et al, 1998)。

3)と4)については、まず、調査者2名で数作文を節に分割して、益岡・田窪(1992)をもとに基準の統一を図った後、個別に全作文を節に分け、主節、従属節の判定を行い、さらに、誤用箇所を決定した。2名で一致しない部分については、協議の後、分析責任者が最終決定した。

5)の構成と内容の評価については、前述の「論理の明確さ」、「考察の深さ」、「表現の成熟度」の3項目を1点～4点で調査者3名が個別に評価した。評価にあたっては、3名で事前に数作文を評価して判断基準について確認した上で、3項目の詳細な評価基準を決定し、全ての意見文を評価した。実際的评价に用いた基準は以下の表1である。

表 1: 構成と内容の評価基準

「論理の明確さ」	
4点	論理の展開が非常に明確である。(主張を支える複数の根拠を、適切な接続詞を用いるなどして論理的に構造化して示している)
3点	論理の展開が大体明確である。(主張を支える複数の根拠を、内容的にまとめたうえで提示している)
2点	論理の展開があまり明確ではない。(主張を支える根拠を複数提示しているが、繰り返しや矛盾、論理の飛躍などがあり、思いついたまま書いているように見える)
1点	論理の展開がまったく明確ではない。(主張に一貫性がない。あるいは主張を支える根拠が不適切で、筆者の考えが理解しにくい面がある)
「考察の深さ」	
4点	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。(異なる意見を提示し、分析したうえで、自説の優れている点を主張している)
3点	テーマのとらえ方は一面的だが、説得力はある。(異なる意見に言及したうえで、主張を述べている)
2点	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。(異なる意見をあまり考慮しておらず、考察がやや浅い)
1点	テーマのとらえ方が一面的で、説得力がまったくない。(異なる意見を全く考慮しておらず、考察が浅い)
「表現の成熟度」	
4点	語彙や表現が、大学生の論述文としてふさわしい。(構文や助詞など文法的な間違いがないか、あってもそれほど問題ない。書きことばが意識されている)
3点	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。(構文や助詞など文法的な間違いはややみられるが、意味が曖昧な箇所はない。書きことばが意識されている)
2点	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。(構文や助詞など文法的な間違いがあり、意味がわかりにくい箇所がある。話しことばが混在することもある)
1点	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。(構文や助詞など文法的な間違いが多く、意味がわからない箇所がある。話しことばが混在している)

### 3.3. 作文の量的分析

学生の背景情報、作文分析5項目の結果、および、語彙テストでの判定レベルを以下の表2に示す。

表2: 作文の分析結果と語彙判定レベル

	学年	背景	流暢さ (産出量)	語彙の 多様性	文の 複雑さ	正確さ	構成と 内容	語彙 レベル
S2	4	外国	364	5.52	2.64	0.90	9	高3
S5	3	外国	340	5.91	2.77	0.53	5	中3
S8	2	一般	715	5.87	2.35	0.86	10	高3
S9	2	海外	435	5.42	1.61	0.94	12	高3
S10	2	一般	299	4.09	1.00	0.90	9	高3
S21	1	一般	332	4.85	1.59	0.89	9	高2
S22	1	一般	326	4.93	2.85	0.72	6	中3
S23	1	海外	447	4.28	4.82	0.95	7	高1
S25	1	一般	282	5.77	2.00	0.61	6	中3
S30	1	一般	234	5.08	1.33	0.93	8	高3
S31	1	一般	316	4.46	2.00	0.87	8	高3
S33	1	外国	233	5.00	3.38	0.69	6	中3

作文調査の協力者12名は、外国につながる学生3名、海外在住歴のある学生2名、一般学生7名である。語彙判定レベルは中3レベル4名、高1レベル1名、高2レベル2名、高3レベル以上6名であった。学年は1年生7名、2年生3名、3年生1名、4年生1名であった。

以下では、語彙テスト判定レベルと作文の量的分析結果にどのような関係があるか考察するために、作文の分析指標5項目の結果について、語彙テストで中3レベルの判定を受けた学生4名とその他の学生8名の平均を比較していく。今回の調査はサンプル数が少なく、以下の分析も記述統計量の比較のため一般化を図ることはできないが、言語背景が多様な学生を

含む調査協力者の作文の特徴について、語彙判定レベルと関連付けて比較・考察を行うことは意義あることだと考える。

1) 「流暢さ(産出量)」は、中3レベル4名のほうがその他の学生より低い(中3平均 295.25<その他平均 392.75)。この両群の差は、産出量が極端に多い学生(S8)の数値に影響されてはいるが、中3レベルの学生は産出量が少なく、流暢さが低いと言える。ただし、S31のように、高3レベルで流暢さが低い学生もあり、この指標に関しては個人差が大きいと見られる。また、執筆に制限時間がなかった点も個人差拡大の原因と推測できる。

2) 「語彙の多様性」は、中3レベル4名のほうがやや高い(中3平均 5.40<その他平均 4.95)。本調査では、執筆に当たり辞書やインターネットの使用、調査者への相談も認めていること、中3レベル4名のうち2名(S5、S33)は中国語母語話者であり、漢字圏出身者特有の漢語の使用が多いことがこの結果に影響している可能性がある。

3) 「文の複雑さ」は、中3レベル4名のほうが高い(中3平均 2.75<その他平均 2.17)。これは、各自の「良い文」「読みやすさ」に対する認識が影響している可能性がある。一般的に、大学でのレポート執筆ルールでは、「一文を長くしない」ことを良しとする傾向があり、それを意識して執筆する場合、あえて複雑な文構造を用いずに書く場合もあるだろう。

4) 「正確さ」は、中3レベル4名のほうが低い(中3平均 0.64<その他平均 0.91)。4名のうち、一般学生2名(S22、S25)、外国につながる学生(S5、S33)どちらも正確さが低い。

5) 「構成と内容」の評価は、中3レベル4名のほうが低い(中3平均 5.8<その他平均 9.0)。この指標については、得点が低い学生の作文の特徴について、次節で質的に分析する。

以上の結果をまとめると、語彙テストの判定レベルが中3レベルの4名はその他の学生8名と比較して、「流暢さ」「正確さ」「構成と内容」から見る作文の評価が低いことが分かった。高1レベルについては1名のみなので判断が難しいが、高2レベル以上の学生は、結果が全体的に安定しており、それは「流暢さ(産出量)」、「正確さ」、「構成と内容」の結果が高いこ

とに表れていた。

日本語母語話者の大学生を対象として、書く力と語彙力の関係を調べた堀江・生田(2010)によると、大規模テストで判定された受容的な語彙力は学年が進んでもそれほど変わらなかったが、作文の全体的評価や語彙の多様性は学年が進むにつれて伸びたとの結果が出ている。本調査の学生の言語背景は多様であり、サンプル数も少ないことから、堀江・生田の研究と単純比較はできず、学年による影響についても明言することはできない。しかし、この研究結果で重要なのは、受容的な語彙力のレベルを目に見えて向上させることは難しくても、大学4年間の生活の中で、作文の「論理の明確さ」「考察の深さ」「表現の成熟度」や産出される語彙の豊かさは増したという点である。

大学生活で多様な語彙・文章に触れることができれば、特に自分が学ぶ分野に関する受容的・産出的な語彙力・文章力については、比較的短期間の集中的な学習により伸ばすことができる可能性はある。そして、そのためには書き言葉やフォーマルな学術語彙に日常的に触れる努力を怠らないことが重要である。したがって、大学教育においては、学生たちを豊かな語彙・文章に触れさせるための仕組みづくりが必要となると考える。

### 3.4. 「構成と内容」の得点が低い作文の特徴

本節では、「構成と内容」の得点が低かった作文について分析する。前節で述べた通り、作文調査協力者12名のうち語彙テストで中3レベルと判定された学生は4名おり、4名はいずれも「流暢さ」、「正確さ」、「構成と内容」の得点が低かった。ここでは4名のうち、S5とS22の作文を、執筆中の録画データ、インタビューデータを基に分析する。S5は中学2年生の時に来日し、日本語学習を開始した外国につながる学生で、S22は海外在住歴のない一般学生である。しかし、両者とも、文章作成に慣れていない書き手の典型的な特徴を有しており、共通点が多い。両者の文章産出過程を分析することで、複数言語環境に育った学生に限らず、一般学生に対する日本語支援についての示唆も得られると考える。

S22 の作文（下線は調査者による）

私は、この意見に賛成である。そもそもなぜ殺人事件をニュースに取り上げることかということが疑問であると考える。被害者の家族の立場になると、家族の死の悲しみがあつたり、加害者とのこれからの関係もある。このように考えるとこれは単なる軽い事故のときでも同じである。少し事件のスケールが大きくなったからと言ってわざわざそのニュースを全国に知らせる必要はないと考える。また、ニュースでは死亡した人の名前が公表されて何の利益があるのだろうと考えることもある。別に死亡した人の性別と年齢だけでいいのではないか。もし自分がこのような立場になったら、マスコミはいい迷惑であると感じる。身近で事件が起こっただけでも近所の人々からこそこそといわれるのにマスコミが取材に来るとさらに周りからはまた何か言われ、精神的にもダメージを受けると思う。また、ニュースで名前や性別だけでなく、写真も公開されることもある。これは被害者の家族などから承諾を得ていると思うが、私の場合亡くなった人の写真をテレビなどのニュースで公開されても、何の関心も持たない。殺人事件の時だけではないが、時々マスコミが殺到し取材される側が困惑しているのをテレビで見ることがある。取材をする側からすると、これが仕事であるため、よりたくさんの情報を得たいと思うかもしれないが、やはりある程度の配慮というものは必要だと考える。

S22 の作文には段落がない。思いついたアイデアを次々と書き連ねていき、アイデアがなくなった時点で文章を終了している。ポストインタビューで書く前にプランを立てたか尋ねると、S22 は以下のように述べた。

頭の中では…、とりあえず思ったこと書いて、読み直して、次に思い浮かんだのがどこに入れば適切か、上に書いたことと似ている考えが思い浮かんだら、その上にまた付け加えるみたいな感じ。

今回の調査に限らず、普段、文章を書く時も、特にプランは立てていないという。読み手も特に意識していなかったと答えており、段落については、「真ん中らへんで考えたけど、改行しなかった。忘れちゃった」という。

Scardamalia & Bereiter (1987) は、未熟な書き手と熟達した書き手の文章



産出過程を分析し、その違いを「知識表出モデル」と「知識変換モデル」という二つのモデルで説明している。知識表出モデルとは、課題に関する知識を思いつくままに書き連ねる未熟な書き手の文章産出過程を指す。一方、熟達した書き手の文章産出過程は知識変換モデルと呼ばれる。頭の中のアイデアを構造化し、読み手に合わせて修辭的工夫を加えたうえで文章化が行われるという。S22は800字の字数に到達させるのが大変だった、文章が繰り返しになってしまうとも述べている。思いついたアイデアを適切な順番に並べ変えることは意識されているものの、S22の文章産出過程は知識表出モデルの特徴が強く表れていると言えるだろう。

また、語彙についても不適切な使用が目立つ。下線で示した部分「いい迷惑」「ごそごそいわれる」などの話し言葉の使用や、「～と考える」の多用がまず指摘できる。中でも読み手の理解を妨げる重大な問題点として指示詞の不適切な使用があげられる。本来なら自分の言葉で適切に言い換えるか、説明を加えるべきところに、指示詞を多用しているため、何を言いたいのか不明確で、文章が分かりにくくなっている。下線部「このように考えると」「これは～同じである」「これが仕事」では、いずれも指示詞が指し示す内容が具体的に書かれていない。また、冒頭の「この意見」は課題文で示された意見を指しており、自分の言葉で言い換える必要がある。

言い換えや、要約する力は、語彙力と大きく関係していると考えられる。S22自身もそれを自覚しており、インタビューでは語彙力を増やしたいと語っている。しかし、普段の生活で、日本語の本はほとんど読まず、ドラマや映画も見ない。大学に入り、英語のライティングにはある程度自信がついたが、日本語については自信がないままだという。母語話者であっても日本語の多様な談話に接する機会を意識的に増やさなければ日本語力は伸びていかないだろう。

次に、S5の作文を示す。外国につながる学生であるS5の作文には、S22とは異なり、第二言語として日本語を学ぶ学習者特有の誤りが散見される。

S5 の作文（下線及び文字の網かけは調査者による）

罪を犯した人を犯罪者と呼ばれている。被害者および被害者の家族の個人情報を守るために、マスコミが取材することを規制するべきだということに対し、私は反対の意見を持つ。本来、マスコミの取材を規制するのは、一度悲しみのダメージを受けた被害者とその家族の方がこれからの日常生活よりよく、少しでも悲しい気持ちから離れるために作られたきまりである。また、この時代では、インターネットやさまざまなメディアに情報を流し、シェアをするようになった。一度アップロードしたものは、永遠に残り、完全に消すことがない。簡単に言えば、取材の規制は、被害者とその家族を二次妨害から避けるためである。傷を受けた人にせめての慰めともいえる。しかし、ときにはその規制によって、事件の真実は人々に届かず、犯罪者は自分が犯した罪の重さを意識しないまま投獄し、懲役の期間を過ぎていくことを待つだけとなる場合もある。被害者にとって、一生にも残るトラウマかもしれない、事件の後もずっと悔いをもっているかもしれない。しかし、犯罪者は懲役終え、新しい人生が始まる。あるいは、裁判の結果を不満に思い、マスコミの取材は規制され、被害者の恨みや怒りなどの不満を話せないまま、そこから新たな憎しみを生まれることも考えられる。さらに、エスカレーターしたことは、人々はその事件の経過を知ることができても、原因が知られない、どれほど大変なことを理解しないまま、逆に被害者を問い詰める場合もある。それらを防ぐために、マスコミに取材を徹底的にするべきだ。

上の網かけ部分は、助詞や表記、語の選択において、一見して不適切であると判断される箇所である。これらは日本語母語話者には見られない、あるいは誤って書いたとしても後に修正される可能性が高い誤りである。つまり、作文の内容理解に大きな影響を与える重大な誤りではない。S5 の作文の「構成と内容」の得点が低いのは、S22 と同様、知識表出型の文章産出を行っている点に原因がある。

S5 は S22 とは異なり、書く前に 20 分程度時間をかけてプランを練ったあとに執筆を開始した。プラン時には関連するウェブサイトを検索し、メモを書いている。S5 は、書くときはいつもプランに時間がかかるという。普段書くのにどれくらいの時間を要するか尋ねると、次のように述べた。

資料の集めだとか、自分が思っていたことをまずメモとして作っていて、そしたらこういう賛成か反対かについて本当は自分がどちらにな

るかがちょっと優柔不断なので、(中略)。で、賛成した場合だとしたら私はこういうような意見を持ちます。そしたら反対だとしたら私はどうこういうようなことによってそれを反対するかっていうのを、これを、1、2、3、1、2、3で三つくらい考えて…。そしたら、えっと、基本的なこの文の構造を考えて、(中略)たぶん資料を集めたりする時間は、たいてい3時間ぐらいと思います。

今回の調査でも、賛成、反対それぞれの立場の意見をメモ書きしている。イエス・ノーだけでなく、ディベートのように自分とは反対の立場からの意見も取り入れることで、自分の意見をもっと強くさせたかったと述べている。作文を読むと、最初に自分とは異なる意見、つまりマスコミの取材規制に賛成する意見が書かれており、9行目の下線部「しかし、ときには～」の文から反対意見に転じている。しかし、改行がないため、何度か読み返さないとS5がどちらの立場を支持しているのか理解しにくい。

S5は、段落についても意識していたと述べている。途中で変えたいところはあったが今回はしなかったという。なぜなら、文章の推敲はいつもすべて文章を書き終えたあと、10分ぐらいたってから行っており、段落も推敲時に「自然にここは段が付きたいなって」思うところで改行するのだという。書いている途中では、一つ前の文までは読み返すが、二つ、三つ前、あるいは冒頭まで戻ると自分が書きたかったことを忘れてしまい、考えが途切れてしまうので読み返さないと述べている。

この読み返しについては、熟達した書き手ほど広範囲に行うという研究結果がある(Zamel, 1983; 衣川, 1995; 宮崎・宮崎, 2004)。自分がすでに書いたものを読み返し、自分が書きたい内容と表現のズレを調整しながら、次に書きたい内容を言語化していくのは、認知的負荷が高い作業である。それを第二言語で行うとなれば、S5が言うように当初書きたかったことを忘れてしまうことも起こり得るだろう。S5はメモを書いているので、それを読めば思い出せるとしながらも、文章を書き終えるまで、読み返しはしないという。これは、読み返さないというストラテジーの意識的な使用であるが、それがプランニングの効果を減じ、作文の質向上を妨げている。

読み返しをしないのは、推敲をまったくしないということであり、文章は当然ながら不完全なものとなる。特に、後半の文章は読みにくさが増している。マスコミの取材は規制すべきではないと主張するための根拠を述べているのだが、主語が不明確なため、S5の意図が理解しにくい。「裁判の結果を不満に思い」「被害者の恨みや怒りなどの不満を話せないまま」の主語が犯罪者なのか被害者なのか曖昧で、「新たな憎しみ」が誰の誰に対する憎しみなのか不明である。また、「逆に被害者を問い詰める場合」とはどのような場合か説明が不足しているため、状況が理解できない。

しかし、S5が普段行っているように、書き終えたあと10分経過した後で改めて読み直せば、推敲が活性化し、適切な修正が行われるのだろうか。書かれた文章を読み返し、修正する推敲作業については、熟達した書き手ほど内容的な修正を多く行い、未熟な書き手は表記や文法などの表面的な修正に偏ることが指摘されている (Faigley & Witte, 1981; 広瀬, 2015)。文章を書く途中で行っている推敲の質が文章を書き終えた段階で大きく変わることは考えにくい。むしろ、文章の完成形が目の前に存在しているため、そこから大きく論旨を変えるような修正は加えにくくなるだろう。S5の作文は、構想に時間をかけているものの、プラン内容と実際の文章のズレが意識されておらず、直前の文に続けて思いつくものを書き連ねていく S22の作文スタイルと実質的には変わらないと言えるだろう。

なお、S5やS22と同様に、作文の「構成と内容」の得点が低かった S25と S33についても言及しておく。両者ともやはり語彙テストで中3レベルと判定されている。S25は一般学生であるが、S33は高校生の時に自らの意思で日本に留学し、日本語学習を始めた外国につながる学生である。作文調査に参加した12名の協力者のうち、文章作成時に語彙や文法など、いわゆる言語知識の不足から困難を訴えたのは S33のみである。母語が中国語であるため、中日辞書を引いたり、調査者にこのような内容のことを言いたいのがどう表現したらいいかと質問している。S33の作文は S5や S22と異なり、プランニングや文章の論理構造ではなく、第二言語としての日本語使用に習熟していないために生じる問題が目立った。

一方、S25は、S5と同様、プランに時間をかけているものの、それが実際の文章構造に結びつかない問題を抱えていた。S25は、プランの段階で関連する論文を検索し、それを引用した。しかし、論文の内容を十分に吟味しないまま引用したため、前後の文脈と合わず、論旨が分かりにくくなってしまった。また、書いている途中で、賛成か反対か、自身の考えに迷いが生じ、結論が曖昧になっている。本人もそれを自覚しており、書いていて段々ズレてきたので、読み返して修正することはしなかったと語っている。「直すともっとズレちゃう」ので直さなかったという。

以上、「構成と内容」の得点が低かった作文に見られる問題点を、S5とS22の作文を中心に見てきた。第二言語としての日本語の知識不足による問題が大きかったS33を除き、S5、S22、S25は自身の主張を支持する説得力のある根拠を文章化できておらず、作文全体の構想が十分に練られていないという点で同様の問題を抱えていた。

S5は日本語が母語ではなく、複数言語環境に育った学生であるが、S5にとっても日本語母語話者であるS22、S25にとっても、作文の構想段階で自身の主張とその根拠を明確化するよう促すことが最も必要な支援であろう。かれらは頭の中の漠然としたアイデアを論理的に構造化して示すことに困難を感じており、それが作文の分かりにくさの主な原因となっている。また、プランに時間をかけているにもかかわらず、それが作文の質向上につながらないS5やS25の作文は、プランの内容と実際の文章のズレをモニターし、修正していくモニタリングの機能(Hayes & Flower, 1980)がうまく働いていないことをうかがわせた。このような学習者に必要なのは、いわゆる作文の書き方の指導でなく、他者にどうしたら自身の考えを伝えられるか、他者とのやりとりを通して内省し、考えを言語化しそれを修正するサイクルを繰り返す経験であろう。授業では、論理的に考え、他者に分かりやすく話すことから始めるべきかもしれない。日本語ライティングセンターの利用も有効であろう。学習者が自ら考えてみたいと思える課題を見つけることを支援し、他者と充実した議論ができる場をつくるのがまず必要だと考える。

#### 4. まとめと今後の課題

本研究は、本学の複数言語環境に育った学生の実態を把握し、日本語力を調査するため、語彙テストと作文調査を実施した。語彙テスト調査協力者 33 名のうち、8 名が外国につながる学生、5 名が海外在住歴のある学生、20 名が一般学生だった。語彙テストの結果、大学での学習に必要とされる高 2 レベルの語彙力に達していない学生が 14 名おり、そのうち 6 名が外国につながる学生、2 名が海外在住歴のある学生、6 名が一般学生だった。

また、語彙テストを受験した 33 名のうち 12 名を対象に作文調査も実施した。提示された課題について賛成、反対の意見を述べる文章をパソコンで執筆してもらい、書く過程を録画し、書く前と書いたあとでインタビューを行った。書かれた文章を 1) 流暢さ、2) 語彙の多様性、3) 文の複雑さ、4) 正確さ、5) 構成と内容の観点から分析した。語彙テストで中 3 レベルの判定を受けた 4 名の作文は、流暢さ、正確さ、構成と内容の評価が低かった。この 4 名のうち、2 名は一般の学生であり、1 名は中学生のときに、1 名は高校生のときに来日した外国につながる学生だった。高校生のときに来日した学生の作文は、日本語の知識不足による問題が大きかったが、ほかの 3 名の作文は構想が十分に練られておらず、自身の主張と根拠を明確に述べることができていない点に主な問題があった。

この結果から、外国につながる学生に日本語支援を必要としている学生が多く、個々に応じた支援を行う必要性が示唆された。また、一般学生の中にも日本語力に不安を抱えている学生が一定数いることも判明した。本調査後、2018 年度に入学した 1 年生 1066 名を対象に本調査と同じ語彙テスト（日本語 IRT テスト）が実施された。このテスト結果からも、高 2 レベルの語彙力に達していない学生が 3 割以上いることが分かっている。

本調査の協力者は、自身にとって日本語力診断が必要だと気づいている点で、今後の学習によっては日本語の伸びが期待できる学生である。しかし、本学 1 年生のほとんどの学生は自身の日本語力について意識したことがないと考えられる。日本語学習の必要性に気づいていない学生が一定数いるのではないだろうか。さらに問題なのは、教員に日本語力不足を指摘され、受験を強く勧められたにもかかわらず、受験しなかった学生の存在

である。かれらは、テストを受けて自身の日本語力を知ること、あるいは他者に知られることに不安を抱いている可能性があり、より深刻な状況にあると考えられる。

複数言語環境に育った児童生徒は、教科学習についていくだけの学習言語が十分発達していなくても、日常会話などのやりとりは問題なく行える場合が多いため、日本語力の問題点を周囲に理解されにくいことが指摘されている(太田、2011)。このような「理解されにくさ」は、日本での滞在が長期化し、日常会話が流暢になるほど深刻化する。あわせて、入学に際して選抜試験が課される高校では、選抜を通過したことで、生徒を同質の能力を有する存在とみなす傾向が強くなっている。

このような状況はいまや大学にも及んでいると言えるだろう。S5は中学生のときに、S33は高校生のときに来日した外国につながる学生であるが、両者とも留学生特別選抜入試ではなく、一般入試で入学している。そのため日本語の支援が必要であることが判明したのは、1年次の必修科目である基礎演習の授業時であった。かれらの場合は、担当教員の勧めに従って日本語ライティングセンターへ通ったり、留学生対象の日本語授業を履修するなどして自ら意識的に日本語力向上に努めている。S5やS33のように明らかに日本語力不足が見える学生の場合は比較的対応がしやすい。むしろ問題なのは支援の必要性が気づかれていない学生の存在である。しかもそれは複数言語環境に育った学生に限らないのではないだろうか。

推薦入試やAO入試など入試の多様化によって、大学生の学力・日本語力は多様化していると言われる。本学の学生に対するインタビューからは、複数言語環境に育った学生に限らず、かれらが置かれている日本語環境が急激に変化しており、多様化・複雑化している状況がうかがえた。

日本語環境の大きな変化としては、インターネットやSNSの普及がまずあげられる。若者の読書離れはよく指摘されているが、S22はテレビや映画もほとんど見ないと語っている。インターネットの動画は見るが、バラエティー番組などの短いものだという。SNSはほとんどの学生が利用しているが、発信媒体として利用している学生は少なく、LINEなど親しい友人のやりとりのみの利用が多い。ニュースなどの情報受信もテレビや

新聞ではなく、Yahoo ニュースや LINE ニュースで行うと答える学生が多かった。

さらに、外語大学である本学に特有の問題として、専攻言語の必修科目が多いため、日本語で議論したり、レポートを書いたりする授業が相対的に少ないという点がある。特に1年生において顕著な傾向にある。日本語でのコミュニケーションは親しい相手との短いやりとりがほとんどであり、書き言葉やフォーマルな場面での改まった日本語に接触していない学生がいる。中にはもちろん、読書が好きで新聞も読むようにしているという学生もいたが、S22のように大学生活において、ある程度まとまった日本語談話に触れる機会がほとんどない学生が一定数いることが推測される。つまり、日本語母語話者であっても、非常に限られた日本語環境で生活している大学生が珍しい存在ではないということである。

このように、複言語環境に育った学生に限らず、大学生の日本語環境・日本語力が多様化し、教育的支援を必要としている学生が増えているにもかかわらず、十分な対策がなされているとは言えない。多くの大学で初年次教育としてレポートの書き方を学ぶ授業が提供されるようになったが、日本語力を高めるために継続的に学べるようにはなっていない。

大学進学率が50%を超えた現在、大学でそのようなカリキュラムは不要などと言える状況にはもはやない。井下(2013)は、大学のユニバーサル化に伴い、初年次教育は急激に普及したが、2年次以降の学習に橋渡しするカリキュラムデザインが十分ではないことを指摘している。学士課程4年間を通して初歩的なアカデミック・ライティングから専門科目のレポート、卒業論文へとつなげるようなカリキュラムが必要だという。

大学生の日本語力は教員が考える以上に多様化・複雑化している。留学生として日本語教育を受けている学生以外にも、複数言語環境で成長し、一般入試で入学した学生の中には、留学生と同様に基礎的な文章表現技術の習得を必要としている者もいる。また、日本で成長した一般の学生であっても、かれらの置かれている日本語の言語環境は一様ではなく、語彙力や要約する力に不安を感じている者も多い。さらに、書くことについて言えば、多くの学生が苦手意識を持っている。このような学生に対し、レ



ポートや論文の書き方を初年次に指導するだけでは十分とは言えない。学生の現状を把握し、個々の学生に応じた日本語力育成のための支援を考えていく必要がある。

しかし、その前提として、まず日本語力育成の目標を掲げる重要性を教員・学生双方が十分に認知する必要がある。日本語が母語である場合、大学に入学するまでの長い年月をかけて身につけた日本語が4年間という短期間で劇的に変化することは期待できない。また、外国につながる学生や、海外在住期間が長い学生の場合は、それまで育ってきた日本語環境によって学ぶべき内容が大きく異なる。何を何のために学ばなければならないのか、学生自身が自分の日本語力の現状を把握したうえで、目標を持ち、意識的に学ぶ必要がある。本学のように専攻言語の学習に多くの時間数を要する場合、日本語力育成のための時間数を確保することは容易ではない。日本語力を大学入学以前に身につけておくべき基礎的な学力と捉えてしまうと、学習意欲を保持することはできないだろう。外国語であろうと、母語であろうと、言語は学び続けるものであり、学ぶことをやめない限り、生涯発達し続けるものである。言葉に対する関心が高い本学の学生であれば、日本語力の重要性を認識し、向上のための努力を維持できるはずである。大学はそのための環境を用意する必要がある。

授業のほかに、書き言葉や学術的な語彙に多く触れる環境をつくることが急務である。図書館や日本語ライティングセンターのさらなる活用、外国語自立学習施設 (SALC 及び MULC)<sup>8)</sup> を日本語学習のために拡大利用するなど、本学の学習資源を活かした支援策を検討すべきである。さらに、本学の学生全体の日本語力を継続的に調査し、多様な日本語力に対応可能なカリキュラム編成を行うべきだと考える。

今後の課題は、日本語学習支援の具体策を関係部署と検討し、実現にかなげることである。加えて、本人が日本語学習の必要性に気づいていない、あるいは気づいていても自ら相談できない学生を把握し、支援の対象としていくことも必要である。このような学生は、複数言語環境に育った学生が多いと推測される。本研究では、教員との学習相談の機会を設け、調査協力者を募ったが、かれらの実態を把握するには限界があった。2018

## 多様な言語環境で成長した大学生の日本語力

年度に実施された日本語 IRT テストのように、1 年生全員の日本語力を測定するテストが継続的に実施されれば、日本語支援が必要な学生を入学後早い時期に把握し、対応策を関係部署間で協議することもできる。本学における複数言語環境に育った学生の全体像を把握する調査を継続するとともに、かれらを含め本学の学生が多様な言語環境に置かれていることを踏まえ、個々の日本語力に応じたきめ細かな支援策を考えていきたい。

### 謝辞

本研究は、2017 年度神田外語大学グローバル・コミュニケーション研究所共同研究プロジェクト「複数言語環境で成長した大学生の日本語力調査——自己評価と他者評価の違いに着目して——」（研究代表者：広瀬和佳子）の助成を受けたものです。

### 注

- 1) 1991 年度から 1999 年度までは隔年度、1999 年度から 2008 年度までは毎年度、2008 年度以降は隔年度（偶数年度）に実施。
- 2) ただし、「日本語指導が必要な児童生徒」の高校進学率は、東京や神奈川では 7 割を超えるが、全国平均では 4 割を切ると見られる（「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査」の結果 [www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/genjyou/1295897.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/genjyou/1295897.htm)（2018 年 10 月 21 日閲覧）より試算。）
- 3) 1 年次必修科目として前期に 50 クラス以上が開講され、1000 名を超える履修者がいる。大学での学びの基礎を身につけることを目的にレポート作成やプレゼンテーションの方法を 20 名程度の人数で学んでいる。
- 4) 2010 年附属図書館内に開設し、2017 年度からアカデミックサクセスセンター内に移設された。日本語ライティング全般についての支援を行っており、2017 年度の講師による個別相談は 551 件の利用があった。
- 5) 1 年以上 2 年未満 2 名、2 年以上 3 年未満 1 名、5 年以上 6 年未満 2 名。
- 6) IRT 診断テストを受験した大学へ配布される『IRT 診断テスト 2017 年度受験結果総覧 総評』の巻頭言で述べている。
- 7) テキスト型（文章型）データを統計的に分析するためのフリーソフトウェア。<http://khcoder.net/> 参照。
- 8) Self-Access Learning Center、Multilingual Communication Center の略称。本学の学生が外国語を自立的に学ぶとともに、外国語を使用し文化交流も行えるようデザインされた学習施設。

参考文献

- 井下千以子(2013)「思考し表現する力を育む学士課程カリキュラムの構築: Writing Across the Curriculum を目指して」関西地区 FD 連絡協議・京都大学高等教育研究開発推進センター編『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』ミネルヴァ書房、10-30 頁
- 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 頁
- 太田裕子(2011)「家族が語る「移動する子ども」のことばの発達過程: 幼少期より日本で成長した生徒のライフストーリー」『ジャーナル「移動する子どもたち」: ことばの教育を創発する』第2号、1-25 頁
- 神田外語大学グローバル日本語センター(2017)『KUIS 学部新生生の日本語力についての調査報告書』
- 衣川隆生(1995)「大学院留学生はどのように文章を書き上げているのか: 効率的書き手と非効率的書き手の文章産出過程の特徴」『JALT Journal』17巻、2号、197-212 頁
- 西菜穂子(2011)「タスクとテキストタイプが L2 作文の言語分析に与える効果」『Scientific Approaches to Language』10号、85-103 頁
- 広瀬和佳子(2015)『相互行為としての読み書きを支える授業デザイン: 日本語学習者の推敲過程にみる省察的対話の意義』ココ出版
- 堀江裕子・生田裕子(2010)「日本人大学生の書く力と語彙力の発達: 学年による違いを通して」『中部大学人文学部研究論集』24号、127-142 頁
- 益岡隆志・田窪行則(1992)『基礎日本語文法: 改訂版』くろしお出版
- 文部科学省ホームページ「帰国・外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査」  
[www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/genjyou/1295897.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/genjyou/1295897.htm) (2018年10月21日閲覧)
- 宮崎里司・宮崎七湖(2004)「学習者の眼球運動の軌跡からみた文章産出過程: アイカメラと内省報告からの検証」『早稲田大学日本語教育研究』5号、1-18 頁
- Faigley, L. & S. Witte (1981) Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32, pp. 400-414.
- Hayes, J. R., & R. S. Flower (1980) Identifying the organization of writing processes. In Gregg, L. W. & E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics, Volume 2: Reading, Writing, and Language Learning* (pp. 142-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolfe-Quintero, K., S. Inagaki & H. Kim (1998) Second Language Development in

多様な言語環境で成長した大学生の日本語力

Writing: Measures of Fluency, Accuracy and Complexity. Honolulu: University of Hawai'i Press.

Zamel, V. (1983) The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, 17, pp. 165–187.