

# 【実践報告】 学生の文章力向上に向けて —添削の現場から—

大津直子

## 【1、小稿の目的】

平成27年度（2015）以来開講されている基礎日本語（以下、「本講座」とも）は、國學院大學共通教育プログラムに属す、半期2単位の選択必修科目である。履修対象は全学部の1、2年生であり、履修者をスムーズに大学における学びへと移行させること、特にレポートや論文を執筆する上で必要不可欠な文章力の基礎を涵養することを目的としている。筆者は、開講当初から専従の教員として、本講座に関わってきた。

小稿の目的は、以下の3点である。

- ① 履修者が自身の到達度を認識することを目指した、筆者の添削の実践を紹介する。
- ② 履修者の多くが陥りがちな修辞上の問題点を指摘する。
- ③ ①～②を踏まえて、学生の文章力に関する私見を示し、その向上に向けての提言とを行う。

## 【2、基礎日本語概要】

### 2.1) 授業全体の構成

本講座は、渋谷・たまプラーザ両キャンパスにおいて、前期後期合わせて現在31コマ開講されている。開講曜時によって履修者の学部学科、人数に偏りが出ることもあるが、基本的には1クラス35人の事前登録科目である。筆者は、現在前後期4コマずつを担当している。

本題に入る前に、全15回の授業計画を紹介しておく必要がある。ただし、講座内容は授業改善を常に重ねているため、以下に示すのは平成29年度前期の取り組みであることを、予めお断りしておく。

テーマ	回	内容	履修者の取り組み	教員
600字の小論文を書く	1	ガイダンス（授業の目的・方法・計画） 小論文を書こう ループリックを踏まえて小論文を見直そう	執筆①	
	2	主観・客観について学ぼう 意見を出し合おう	グループワーク	
	3	アウトラインを考えよう 小論文の書き直しをしよう	執筆②→提出	執筆②を添削
	4	小論文を推敲し、清書をしよう	執筆③→提出	執筆③を添削

他者の意見を 読み取る	5	内容要約を学ぼう①	授業時課題	
	6	内容要約を学ぼう②	授業時課題	
1000字の小論文 を書く	7	600字最終提出課題（執筆③）返却 引用と剽窃について学ぼう 意見を出し合おう	グループワーク	
	8	アウトラインを考えよう 小論文を書こう	執筆① (次週までの課題)	
	9	小論文の読み合わせをしよう 推敲をしよう	ピアレビュー	
	10	読み合わせの結果を踏まえて小論文の書き 直しをしよう	執筆②→提出	執筆②を 添削
	11	1000字課題（執筆②）返却 清書をしよう	執筆③→提出	執筆③を 添削
教養としての 文章力を培う	12	敬語を学ぼう	授業時課題	
	13	手紙・メールの書き方を学ぼう①	授業時課題	
	14	手紙・メールの書き方を学ぼう②	授業時課題	
振り返りをする	15	1000字最終提出課題（執筆③）返却 フィードバック		

課題は600字の小論文、1000字の小論文の2種類である。平成29年度前期の履修者は、以下のテーマについて書き直しを含めてそれぞれ3度執筆を行った。

600字小論文課題「コンビニエンスストアは是か非か」

1000字小論文課題「小学生にスマートフォンは必要か不要か」

テーマ設定については、以下の点に気を配っている。第1に、履修者の生活に欠かせないものを取り上げることである。本講座は「基礎」と銘打っていることもあり、文章力に自信のない学生も多く履修する。そうした履修者は自らの生活になじみのないテーマを与えられることに苦痛を感じる場合が多いからである。第2に、テーマを二択の問いとする、いわゆるYes/No型小論文に絞ることである。有効な問いを立てることは大学の学びにおいて極めて重要である。しかしながら、半期15回の授業ではどうしても指導出来ることが限られる。そこで、主張の論拠を客観的に記す鍛錬に絞って指導を行ったのである。

## 2.2) 執筆以前の準備——グループワークとアウトラインの作成

執筆以前の第一段階として、履修者は各課題につき一度ずつグループワークを行った。端的には、

主張の根拠 → 反対意見の想定 → 反対意見への再反論 → 自分の主張の妥当性の再提示

について意見を出し合い、履修者同士で共有することとした。

まず、履修者は単独で「是か非か」の根拠を思いつく限り付箋に書き入れる。

(例) コンビニエンスストアは必要である

「なぜなら、特に遠出がしにくい高齢者にとって便利だからだ」

その上で彼らは付箋を持ち寄り、4～5名のグループを作る。そして、次に示す模造紙の上で、反論、再反論を想定するのである。

	肯定	否定
その理由 自分の主張と		
反対意見 想定される		
対する再反論 反対意見に	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; display: inline-block;">           顕著に見られる問題            「反対意見に対する再反論」が出せない。         </div>	
ことの再提示 主張が正しい		

近年、履修者の関心は、自分の生活圏にとどまっており、それを越えた範囲の現状や課題については疎い傾向にある。ここで教員は、各グループを巡視し、時に議論に介入し、様々な世代、場所、環境にも目を向けるように促す必要がある。

第二段階として、個人で取り組むアウトライン執筆がある。アウトラインは、グループワークで用いた模造紙を文章構成に引き寄せて細分化したものである。以下、その内容を簡略に示す。

- ①《序論》自分の主張
- ②《序論》自分の主張の具体的根拠
- ③《本論》自分の主張に対する反対意見
- ④《本論》反対意見に対する再反論
- ⑤《本論》自分の主張が正しいことの再提示
- ⑥《結論》自分の主張の再確認

教員がこの段階で気を配るべきは、反対意見の想定→反対意見への再反論の間で論点にずれが生じていないかという点である。

### 【典型的なケース】

- ①コンビニは必要だ。
- ②24時間営業であることが現代人の生活スタイルに合っている。  
(日常における利便性)
- ③24時間営業による電力消費が問題視されている。
- ④震災時、コンビニが帰宅難民の給水スポットになった。(非日常における存在意義)
- ⑤あといろんなものが売っていて便利だ。
- ⑥だからコンビニは必要だ。

上では、③→④、④→⑤の間で論点がずれている。このような現象は、グループワークとアウトラインの執筆段階において、しばしば見られる。出来る限り執筆以前の段階で解消し、論理上の破綻が生じないようにしておくことが望ましい。以上の段階を経て、執筆へと移行する。

### 【3、履修者自身と到達度の認識を共有する——添削の実践例の検証】

#### 3.1) 添削の手法について

さて、本講座では、授業計画3、4回目、並びに10、11回目の4度添削を施す。そして、3回目と10回目、つまり1度目の添削と、4回目と11回目、2度目の添削とは、チェックする観点を変えている。

1度目の添削 論理破綻がないか。

(破綻があれば次回の授業でアウトラインを見せるよう指示を書き入れる。)

2度目の添削 修辞上、表現上の問題はないか。

(最初の添削を踏まえて改善が見られれば評価する。)

1度目は、1週間で4クラス分(期限に遅れて提出する者も含める)の添削を行うという物理的事情もあり、論理破綻以外には基本的に赤字を入れない。

ただし、筆者が担当するクラスでは、表現上わかりにくい箇所について、黄色の蛍光ペンでアンダーラインを引いている。

(例) 1行目「と思う」、2行目「したり」

と	思	り	。	な	ぜ	な	ら	、	小	学	生	は	興	味	を	も	っ	と	
あ	ご	に	没	頭	し	た	り	、	物	事	の	安	全	・	危	険	の	正	し
い	判	断	が	で	き	な	い	年	齢	で	あ	る	か	ら	だ	。	こ	の	年

返却時には、履修者に対して、黄色のアンダーラインが修辞上・表現上問題のある箇所であることを説明する。(上は、「と思う」という表現が文脈上主観的に見えること、「～たり」という表現は並列なので、「…たり…たり」の形でしか使えないことを示唆)

返却後、履修者は授業内でアンダーラインを引かれた箇所を改善しながら書き直しを行い、清書する。授業計画の4回目と11回目とがそれぞれにあたるが、添削の内容が理解出来ない場合、あるいは理解出来ても改善の方法が思い浮かばない場合、彼らは個別に質問にやってくる。そのため、推敲の回は小テストをする15分を除いた75分まるまる個人作業に充てた。どんなに教員が詳細な添削を施し、ともすれば表現の改善を書き入れても、履修者はそれを読むだけでやり過ごしてしまう。これでは、いつまでたっても自力で執筆する力がつかない。文意の通じない箇所を指摘だけし、履修者自身に考えさせることこそが重要なのである。おおむね履修者は熱心に取り組んでおり、質問をするために列をなした。個別のコミュニケーションを通して、筆者も履修者個人の性格や意欲に応じた添削が出来るようになる。これには通信教育などによる添削では不可能な教育効果があると思しい。

さて、筆者は履修者が提出した全ての課題をPDF化して記録している。清書（3度目の執筆）が提出された後、筆者はまず、PDFの画像を開いて最初にアンダーラインを引いた箇所を確認する。清書で改善が見られた場合には緑のアンダーラインを引く。次に掲げるのは前頁に示した事例の改善例である。

（例）1行目「と思う」⇒「と考える」、2行目「したり」⇒「たり」トル

と	考	え	る	。	な	ぜ	な	ら	、	小	学	生	は	興	味	を	も	つ	
と	あ	ぐ	に	没	頭	し	、	物	事	の	安	全	・	危	険	の	正	し	い
判	断	が	で	き	な	い	年	齢	で	あ	る	か	ら	だ	。	こ	の	年	齢
が	イ	ッ	ー	シ	フ	イ	ー	ヤ	キ	ナ	サ	イ	、	キ	コ	ト	イ	テ	ク

これによって、筆者は各履修者が添削内容をどのように咀嚼し、改善に努めたかどうかを把握することが出来る。また履修者も、筆者が自分の取り組みを確認したかどうかを知ることが出来るのである。緑のアンダーラインは彼らに文章力が向上したという認識を与える効果があるようだ。

### 3.2) 添削の実例—1回目の添削と、履修者による書き直し

それでは、履修者が陥る傾向について見てゆく。

#### 【テーマや論理展開に関わるもの】

まず掲げるのは、テーマや論理展開そのものに関わるケースである。いずれも抜本的な改稿が必要であったため、履修者の実例は掲載しない。

#### 実例 A テーマと主張とが一致していない。

例えば、「コンビニエンスストアは是か非か」というテーマに対して、「私はコンビニエンスストアの24時間営業に賛成だ」という主張を書き記してしまうケースである。問われていることと答えていることとが噛み合っていない。

事例 B 「自分の主張に対する反対意見」から、「反対意見に対する再反論」に移る時に論点がぶれる

例えば、「自分の主張に対する反対意見」として24時間営業の弊害、具体的にはお客、従業員双方の生活リズムが乱れる可能性や、深夜の時間帯のお客による迷惑行為が店舗近隣の住民の迷惑となる可能性を想定したとする。これに対して「反対意見に対する再反論」では、時給が日中よりも高く設定されている、という労働条件の話題を挙げてしまうといったケースである。これでは、想定した反対意見に反論したことになる。

事例 C グループワークでの議論を絞り切れず、全部盛り込んでしまう。

例えば、コンビニエンスストアは不要であるという立場に立ちつつ、結論部分でコンビニエンスストアのメリットも並列して掲げてしまうといったケースである。事例 C は、事例 B とも関わるものの、そもそも論理構築そのものが出来ていないという点において B よりも深刻である。

事例 A~C は、経験上、1クラスの1~2割ほどの履修者が該当する。「2.2) 執筆以前の準備—グループワークとアウトラインの作成」で記した通り、これらの根本的な問題は、本来であればグループワークの段階で修正されているはずである。大半は履修者がその回を欠席したことに原因が求められる。ただし、授業自体はほぼ毎回出席しているという場合もある。その原因としては、第一にグループワークそのものが目的化されてしまっており、テーマを絞り切れずに執筆を始めてしまったことが考えられる。第二には、グループワークのねらいは理解しているものの、課題の文字数を書ききれるかに不安を覚えて様々な話題を盛り込んでしまったことが考えられる。深刻なのは後者の場合であろう。これは、文章力に自信のない履修者にとって、文字数を書き切り課題を提出することが大きなハードルであることを意味している。そういう履修者に対して、筆者は口頭で「文字数をクリア出来なくてもいいから、アウトライン通りに執筆をするように」と指導している。600字、1000字は、テーマに合わせた妥当な文字数である。アウトラインを作ったにも関わらずそこに到達出来ないということは、何らかの説明すべき内容、すなわち書くべき内容に欠落がある。読み手に文意が伝わらない箇所を指摘され、書き直しの際にそこを書き足せたとしたら、大概の場合目標の文字数に到達出来る。授業後、「絶対に書き切れないと思っていたけれど、内容を“かさまし”しなくても書けた」と驚きを漏らす履修者もいる。「執筆途中で書くことが無くなって最後に別の観点を盛り込んで字数を稼ぎ、何とか提出する」という悪癖を断ち切らせない限り、論理構築は定着しないだろう。ここに、レポートなどを課す場合の大きな問題が横たわっているように感じる。

【文の構造上や表現上の問題】

次に掲げるのは、文の構造上や表現上の問題に関わる実例である。1回目の添削と、それに基づいて履修者が修正した清書とを合わせてみてゆく。

実例 D 主語と述語との関係が意識出来ていない

この一文音読して、自分で直せるかな？	一方スマートフォンは学習向上アプリ（	一文長すぎる
	小学生漢字ドリル、小学校で学ぶ漢字完全版	
	、地球～あそんで学ぼう、算数を理解する、	
	足し算とひき算、ロジカル9)など、小学	
	生にスマートフォンを持たせて、学力向上さ	
	せるという意見もある。	
	しかし、2016年5月10日の東京新聞(15)	
	小中学生にスマートフォンを持たせて、学力向上	
	させるという意見もある。	
	しかし、2016年5月10日の東京新聞(15)	

上は、「スマートフォンは」という主語がどこにかかるのかわかりづらい文である。恐らく、「学力向上させる」へと続けたいのであろうが、「小学生にスマートフォンを持たせて」というくだりが間に差し挟まれることによって、文意が取りづらくなっている。第一の添削では上のようにコメントを付したところ、清書では以下ようになった。

スマートフォンは学習向上の弊害が出るとも言われる。	を利用 することは 出来。
一方スマートフォンは学習向上アプリ	
小学生漢字ドリル、小学校で学ぶ漢字完全版	
地球～あそんで学ぼう、算数を理解する、足	
し算とひき算、ロジカル9)など、小学生	
の学力を向上させるという意見もある。	
しかし、2016年5月10日の東京新聞(15)	
小中学生にスマートフォンを持たせて、学力向上	
させるという意見もある。	
しかし、2016年5月10日の東京新聞(15)	

まだまだ課題の残る文ではあるものの、主語と述語とを意識したことは反映されている。

実例 E 主語が書かれていない

そうは言ってもやはり、ネットトラブルに  
 巻き込まれる危険性は高い。ニュースにもな  
 っているように、ワンクリック詐欺や個人情報  
 漏れの被害や、スマホの悪用によって多くの

実例 D と関連する問題として、文章の主語が不明瞭な場合が多々ある。上は、段落を変更した直後の一文であるから、主語を示す必要がある。

一方で、小学生がネットトラブルに巻き込まれる危険性は高いという指摘も根強い。ワ

この点を指摘したところ、清書の段階では主語が補われた。

実例 F 書き言葉と話し言葉を弁別出来ない

れる言葉や表現の引き出しや想像力、論理的  
 思考力、集中力などの能力を今まで興味々

← 話し言葉

上は、文中に話し言葉が混入する場合である。「表現の引き出し」が「話し言葉」である  
とだけ指摘したところ、清書の段階では「表現の豊富さ」とリライトされた。

けれは得る力なれりこともある。これは本を読  
 むことによ、て得る力る言葉や表現の豊富と

意図するところはおそらく「語彙力の獲得」なのだろうが、まさに熟語「表現の引き出し」  
が足りないであろう。熟語の語彙力の欠落は、様々な問題点とも関わっており、大きな課  
題である。

実例 G 指示語を多用する

今や、小学生の頃からデジタル機器に触れる機会が多くなっている。そのためスマートフォン  
 の使い方を正しく理解して使うことは、大切なことである。そのためは、学校や親  
 がスマートフォンの使い方や危険性をしっかりと理解させ、小学生がスマートフォンを使う範囲を制限するこ  
 とも必要である。このよ

主語は？

上は、指示語が多用される場合である。連続した二つの文が両方「そのため」で始まる。前者は「小学生がデジタル機器に触れる機会が増えたため」、後者は「小学生がスマートフォンを正しく使うため」と、指し示す内容も異なる。この点を指摘したところ、書き直しでは後半の「そのためには」が「子どもがスマートフォンの使い方理解するためには」と修正された。

機器に触れる機会が多くなっている。そのためスマートフォン  
 の使い方を正しく理解して使うことは大切なことである。子どもがスマ  
 ートフォンの使い方理解するためには、学  
 校や親が子どもにスマートフォン  
 の使い方や危険性をしっかりと教え、親が子どものスマ  
 ートフォンを使う範囲を制限するこ  
 とも必要である。このようにスマートフォンを正しく

今後も、指示語を減らすことで、言いたいことがより直接的に伝わること、指示語がなくても文のつながりに支障がない場合が多いことを指導してゆきたい。

事例H 事実と推察、分析との違いを弁別出来ない。

え	た	」	と	分	析	し	て	い	る	。	ま	た	、	ス	マ	ー	ト	フ	ォ
ン	は	言	葉	に	よ	る	コ	ミ	ュ	ニ	ケ	ー	シ	ョ	ン	を	と	る	機
会	を	減	ら	す	と	い	う	こ	と	が	明	確	な	事	実	と	な	。	た
言	葉	に	よ	る	コ	ミ	ュ	ニ	ケ	ー	シ	ョ	ン	が	減	る	こ	と	

上は、先行文献の引用から推察、分析へと移る箇所である。問題は、先行文献を鵜呑みにし、そこから事実と断定してしまうことである。上の部分には、「これは引用を踏まえた君の考えでは？」とコメントを付したところ、清書の段階では次のように書き直しがなされた。

析	し	て	い	る	。	ま	た	、	ス	マ	ー	ト	フ	ォ	ン	は	言	葉	に
よ	る	コ	ミ	ュ	ニ	ケ	ー	シ	ョ	ン	を	と	る	機	会	を	減	ら	す
と	い	う	こ	と	が	う	か	か	え	る	。								
言	葉	に	よ	る	コ	ミ	ュ	ニ	ケ	ー	シ	ョ	ン	が	減	ら	す	こ	と

事実と、推察分析とを区別することは、論理的な文章を書く上で重要である。本講座では、第2回目の授業で主観と客観とを分けることを教えている。対話をしながら指導すると、実はこの履修者も違いを認識していることがわかった。問題は、文章化したときに、その二つを混在してしまう、あるいは混在させているかのような表現をとってしまうことである。

以上が、1回目の添削から、履修者の書き直し（清書）にかけての実践例である。ただし、履修者の中には、自力で表現を再考することが出来ない者もある。だからこそ前述のように教員と直接のやりとりが必要なのである。

3.3) 添削の実例—2回目の添削

最後に掲げるのは、清書段階で見出した傾向である。清書の後の添削であるため履修者の書き直しはない。傾向の指摘に留めたい。

事例I 体言止めを多用する

時	代	と	共	に	ス	マ	ホ	に	頼	る	こ	と	が	多	く	な	。	た		
現	代	人	は	。	そ	れ	は	小	学	生	も	同	様	で	あ	る	。	し	か	し

体言止めは、新聞記事や、エッセイをはじめとした文章のジャンルにおいて頻出する。近年はインターネットや SNS 上でニュースを摂取することが一般的になった。小論文について体言止めを許容するかどうかは、指導者の文章観にも拠るだろう。筆者は体言止めは小論文にはふさわしくないと考えているため、上の「時代と共にスマホに頼ることが多くなった現代人。」という箇所を「現代人は、時代と共にスマホに頼ることが多くなった。」と添削した。

【実例 J】 長大な名詞形を作る

る。	だ	が	、	ソ	ー	シ	ャ	ル	・	ネ	ッ	ト	ワ	ー	キ	ン	グ	・												
サ	ー	ビ	ス	な	ど	を	使	用	す	る	子	供	た	ち	が	個	人	情	報	や	悪	口	を	か	く	と	い	う	不	適
切	な	発	信	は	、	技	術	で	は	防	ぐ	こ	と	は	で	き	な	い	と	い	う	指	摘	(2)	も	あ	る	。		

上は、長大な名詞形が作られるケースである。「だが」の直後、「ソーシャル・ネットワーキング・サービスなどで、スマートフォンを使用する子供たちが個人情報や悪口をかくという不適切な発信」が長大な名詞形になっており、主語を形成している。こうした場合は主語と述語とに開いた方がわかりやすい。そのため、「ソーシャル・ネットワーキング・サービスなどについて、スマートフォンを使用する子供たちが自ら個人情報や悪口をかくという不適切な発信をしてしまった場合には、」という添削を施した。

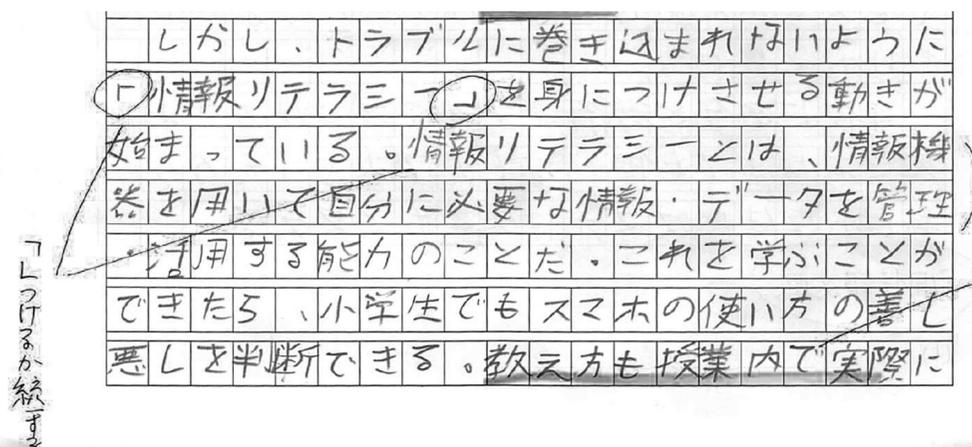
常日頃、履修者たちは文中で並列させた事柄が等価であるかどうかということに注意を払っていないと感じる。一例を示すと、

スマートフォンを使う時間が長くなれば、視力の低下や姿勢が悪くなることもある。

といった文章などである。「視力の低下」と「姿勢の悪化」とは並列しており、表現をそろえるべきである。改善案としては、「スマートフォンを使う時間が長くなれば、視力の低下や姿勢の悪化と言った事態も危惧される」、「スマートフォンを使う時間が長くなれば、視力が低下したり、姿勢が悪くなったりと言った事態も危惧される」などとした方が読みやすい。

添削をしていると実例 J のような表現は頻出する。本講座では、現在こうした修辞上の問題まで扱い切れていない。しかし、わかりやすくまた美しい文章を書く上で、並列を意識したり、統一をとったりといった観点は非常に重要であると考えている。

実例 K 表記を統一する



最後に掲げたのは表記の統一である。上は、「情報リテラシー」という表現に「」を用いるかどうかが不統一である。こちらは個別に指摘をすることで、割合に履修者は自ら気づいて修正出来るようになる。

以上、実例 I~K が 2 回目の添削にみられる典型的なケースである。

ここまで、基礎日本語の添削から学生の文章力の実態について見てきた。本講座の第一の役割は履修者の文章執筆への抵抗感を払拭し、型さえ覚えれば書けるという意識を獲得させることにある。履修者のほぼ大半は日本語を母語とする者である。<sup>(1)</sup>そのため、当然ながら彼らは会話を中心としたコミュニケーションに関して日本語力に問題を感じることはない。中には、母語で書いた文章を添削されることを、これまでの自らの言語生活そのものの否定、ととらえる者もいる。この点は、外国語習得の場合と大きく異なる。<sup>(2)</sup>本講座の目的がスキル向上にある以上、履修以前の文章力ならびにそれ以降の到達度を、履修者本人と共有するこ

- (1) 本講座は、「日本語」を謳っていることから、留学生の履修者も多い。ただし、小稿で述べてきたように、現状では必ずしも彼らのニーズに込えているとは言えない。留学生を対象とした講座へと促すなど、何らかの手立てが必要であると感じている。
- (2) 夙に指摘されることだが、大学生の文章力は、必ずしも教科としての国語の学力と相関しない。文章力を評価する尺度の一つとしてはルーブリックがあり、本講座でも積極的な活用を目指している。しかし、筆者はそれにあたってはいくつか検討すべき課題があると考えている。第一には、誰が何をするためのものかという目的を定める難しさである。履修者の自己採点に用いる場合と、教員が添削の観点を履修者に示すために用いる場合と、複数の教員やティーチングアシスタント等のスタッフが添削の基準を統一するために用いる場合とで、評価基準、評価尺度に関する文言は変わる。履修者の文章力のレベルや小論文のテーマによってもそれらを変えていく必要があり、半永久的に使用出来るルーブリックは存在しない。また、筆者は、ルーブリックを通して学習者に客観的な評価尺度を示すことには限界があるとも考えている。なぜなら、評価尺度の文言にはしばしば、「明確に」「適切に」といった主観的表現が入るからだ。大半の履修者は、何が「明確」か「適切」かわからない。もしこうした文言を理解する学習者であれば、そもそもルーブリックは不要のはずである。筆者が学習者の到達した指標としてルーブリックを用いて数値化することに限界があると考えたゆえんである。

とは必要不可欠である。

筆者の実践は実に牧歌的な方法ではあるが、履修者は、どうすれば黄色のアンダーラインが緑のアンダーラインに変わるかということ懸命に考えるようになる。そして問題箇所を自分で改善出来たという小さな成功体験を踏んで初めて、彼らの主体性は引き出される。でなければ、既にコミュニケーションが成立している母語の表現を改善する意欲は沸かない。必要性を感じて初めて、彼らは能動的に読書体験を積み重ねたり、語彙力を獲得しようとしたりする入り口に立つのである。

#### 【4、 おわりにかえて——筆者が考える添削に関して今後補完すべき課題】

##### 4.1) 今後の基礎日本語で実践してみたい課題

最後に、今後授業で実践してみたい観点を示したい。グループワークやアウトラインの執筆を通して、履修者は論理が破綻していないかに気を配ることが出来るようになる。そこをクリアした履修者が次に意識することの一つに、文末表現の単調さがある。彼らから時折、どうしても「～た」「～だ」「と考える」「と思う」などを繰り返してしまう、と質問を受ける。その場合、過去形「～た」の中に、それを私の思考する現在「である」をさしはさむように指導している。日本語文は時制が曖昧であり、また一方で豊かな文末表現を持つ。文末表現のバリエーションの乏しさを解消することによって、文章は格段にこなれる。

また、文末表現ほど履修者に自覚があるとは言いがたいが、文頭表現についても指導の工夫の余地がある。一般に、従来の文章指導のテキストでも接続詞について言及されている。しかし、小論文を執筆する際には、文と文との接続を明確にすること以上に、表現を言い換え、主張を強調することが求められる。そこで、論理的文章で頻出する文頭表現や文末表現のパターンを教え込んでどうか、と考えている。

文頭	文末
換言すると、～	～であることは言うまでもない。
つまるところ、～	～に過ぎない。
言い換えれば、～	～というわけだ。
重要なのは、～	～ということになろう。
むしろ、	～であるということである。
言うなれば、	～を見過ごすことは出来ない。
	～と言えようか。

上記はあくまで一例である。添削で上記のような表現を書き入れると、履修者は「論文ばくなくなった」と驚く。文頭、文末表現のパターンの習得が履修者に上達の実感をもたらすのではないか。従来こうした表現は読書体験を通じて自然と身につくとされてきた。しかし、若者の本離れ、活字離れが指摘されて久しい。これまでの指導の経験上、履修者にパターンを教え込むことはそれほど困難ではない。彼らはテンプレートを用いることを好み、進んで学

び取ろうとするからである。上記のような表現を駆使するためには、論理展開を意識せざるを得ず、論理構築の意識を高めることも期待される。次年度以降の授業内で実践をしてみたいと考えている。

#### 4.2) 履修者を取り巻く言語環境

履修者のグループワークを巡視する折、彼らがメンバーに自分の考えていることをうまく説明出来ていない場面に遭遇する。何がどうだから、こうなる、という論理展開は、会話の中でもおざなりにされがちのようである。何より問題なのは、自分の言いたいことがメンバーに伝わらなくても、やり過ごそうとしてしまうことである。Twitter、LINE等のコミュニケーションが一般化している現在、自分の言いたいことを言わばなしにする、相手の言いたいことを理解出来なくても、或いは同調出来なくても、所謂「スルー」してしまうといった習慣が、定着してしまっている。こうした習慣は、学力そのものの問題というよりは、言うならば無責任さを容認してしまうコミュニケーションツールの産物と見た方が妥当である。多かれ少なかれ、彼らは同調圧力を日々感じながら、友人や家族、先輩や後輩と織りなす日常の会話を交わしている。考えを明言しない、あるいは出来ない体質はこうした彼らの言語環境によって醸成されたものに他ならない。学生の文章力にまつわる問題は、読書体験や語彙力不足の欠如に原因が求められて久しいが、小稿が具体的に指摘した主語述語の曖昧さや、指示語の多用は、彼らおかれた言語環境と不可分であると考えられる。教員の添削は履修者の習熟度と、文章力への苦手意識の有無に従ってなされるべきである。ただし、それ以前の段階として、対面の指導を通して彼らの考えたことを丁寧に聞き出し、主張とそれに至るまでの根拠についての説明を、決して放擲させないように働きかけることが不可欠であるように感じている。

今後は、単位取得者が専門科目に移行した際、文章力がどのような変化を辿るのか、特に本講座を履修しなかった学生の文章力との比較検討が必要であろう。筆者の力量不足により、小稿ではその点について、数値を用いた検証が出来なかった。現場の実感と添削の実践のみに基づいた小稿が、学生の文章力向上の一助となれば幸いである。

〔付記〕 小稿で掲げた事例については、履修者の了承を得て掲載した。

(おおつなおこ 立教大学兼任講師、國學院大學助教)